

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL



“PUERTAS AL CAMPO”... PREADOLESCENTES, ADOLESCENTES,  
ADULTOS Y TECNOLOGÍAS COMO AGENTES EN LA PRODUCCIÓN  
SOCIAL DE RIESGOS EN EL USO DE TICS

TESIS DOCTORAL DE:

**PATRICIO CABELLO CÁDIZ**

DIRIGIDA POR:

**AMPARO LASÉN DÍAZ  
JUAN CARLOS REVILLA CASTRO**

Madrid, 2013

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL  
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL



## **Tesis Doctoral**

---

“Puertas al campo...”.  
Preadolescentes, adolescentes, adultos y tecnologías como  
agentes en la producción social de riesgos en el uso de  
TICs.

---

### **Directores:**

Dra. Amparo Lasén Díaz  
Dr. Juan Carlos Revilla Castro

Patricio Cabello Cádiz

**Madrid, 2013**



Quiero agradecer...

... a Verónica Orqueda, mi compañera de viaje por ríos, lagos, calles de adoquines, pasos fronterizos, playas y bibliotecas;

... a mi familia, especialmente a mi padre, por el apoyo en cada idea y proyecto que he emprendido;

... a mis tutores, Amparo Lasén y Juan Carlos Revilla, por su interés, paciencia y apoyo;

... a Save The Children España, especialmente a Liliana Orjuela;

... a Netquest, especialmente a Oriol Llauradó y Camila Diegues;

... a los y las preadolescentes, adolescentes, padres y madres que han participado activamente en esta investigación;

... a todos mis amigos;

... al programa de Capital Humano Avanzado del Gobierno de Chile que, en abril del año 2008, me concedió la beca de estudios de doctorado que hizo posible toda esta hermosa experiencia.





## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>14</b>
2.1. COMUNICACIÓN Y ENTORNOS DIGITALES.....	14
2.2. EL ENTORNO DIGITAL DE LOS PREADOLESCENTES Y ADOLESCENTES EN ESPAÑA. ....	20
<b>3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>27</b>
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	27
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	27
3.2.1. Eje I: Preadolescentes y adolescentes.....	27
3.2.2. Eje II: Padres y madres:.....	27
3.2.3. Integración de ejes: padres, madres, preadolescentes y adolescentes.....	27
<b>4. UNA BREVE REFLEXIÓN ÉTICA.....</b>	<b>28</b>
 <b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....</b>	 <b>32</b>
<b>1. DISTINCIONES GENERALES.....</b>	<b>32</b>
1.1. EL ENSAMBLAJE DE ACTORES.....	32
1.2. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS RIESGOS Y LA REFLEXIVIDAD SOCIAL.....	43
1.3. EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO RECURSO PARA COMPRENDER USOS DE TICs EN LA PREADOLESCENCIA Y LA ADOLESCENCIA.....	47
1.3.1. Interaccionismo simbólico.....	47
1.3.2. Sistemas de interacción en la Teoría General de Sistemas Sociales Autorreferenciales.....	51
1.4. RIESGOS Y VULNERABILIDAD EN EL USO DE TECNOLOGÍA.....	56
1.4.1. La observación de los usos tecnológicos y sus riesgos en la infancia y la adolescencia.....	56
1.4.2. Las amenazas: el entorno para la producción del riesgo en el uso de TICs.....	59
1.5. COMUNICACIÓN FAMILIAR Y MEDIACIÓN: EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA GESTIÓN PERSONAL DE LOS RIESGOS.....	69
1.5.1. Comunicación y familia.....	69
1.5.2. Mediación parental-familiar.....	77
<b>2. ADOLESCENTES Y PREADOLESCENTES FRENTE A LA TECNOLOGÍA.....</b>	<b>84</b>
2.1. CICLOS VITALES Y DESARROLLO HUMANO.....	85
2.2. PREADOLESCENCIA Y ADOLESCENCIA.....	88
2.3. LA FORMACIÓN DISCURSIVA DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA.....	94
2.4. LOS USOS DE LA TECNOLOGÍA EN LA PREADOLESCENCIA Y LA ADOLESCENCIA.....	102
2.4.1. Identidad, intimidad y uso de Internet: la presentación de la persona en internet.....	102
2.4.2. Redes sociales y comunidades virtuales: el paisaje virtual de pre-adolescentes y adolescentes.....	113
2.4.3. Tecnologías móviles en la preadolescencia y adolescencia.....	120
2.4.4. Videojuegos.....	126
 <b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....</b>	 <b>131</b>
<b>1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>131</b>
<b>2. TÉCNICAS UTILIZADAS.....</b>	<b>132</b>
2.1. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD.....	132
2.2. TÉCNICAS GRUPALES.....	135
2.2.1. Antecedentes conceptuales de los grupos de los grupos focales y los grupos de discusión.....	135
2.2.2. Antecedentes conceptuales de las entrevistas grupales.....	137
2.2.3. El uso de las técnicas grupales en el contexto de esta investigación.....	137
2.3. TALLERES CREATIVOS: FUNDAMENTACIÓN, CREACIÓN Y DESARROLLO.....	139
2.3.1. Los fundamentos de los Talleres Creativos.....	139
2.3.1.1. Estructura de la actividad para adolescentes y preadolescentes.....	141
2.3.1.2. Estructura de actividad para padres y madres.....	143
2.2. ENCUESTA ONLINE.....	144

2.2.1.	Condiciones generales de la técnica.	144
2.2.2.	Dimensiones evaluadas.	145
<b>3.</b>	<b>UNIVERSO Y COMPOSICIÓN DE MUESTRAS.</b>	<b>156</b>
3.1.	UNIVERSO Y COMPOSICIÓN DE MUESTRAS DE PRIMER EJE.	156
3.1.1.	Segmento de Nivel Socioeconómico (NSE) medio-bajo.	156
3.1.2.	Segmento de ingreso medio/medio-alto.	158
3.2.	UNIVERSO Y COMPOSICIÓN DE MUESTRAS DE SEGUNDO EJE.	160
3.2.1.	Universo y Muestreo de fase cualitativa.	160
3.2.2.	Universo y Muestreo fase cuantitativa.	162
<b>4.</b>	<b>MODELO PARA EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y DATOS.</b>	<b>167</b>
4.1.	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA.	167
4.2.	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN CUANTITATIVA.	171
<b>5.</b>	<b>SÍNTESIS DE DISEÑO METODOLÓGICO.</b>	<b>171</b>
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS.</b>		<b>173</b>
<b>1.</b>	<b>PRIMER EJE: PREADOLESCENTES Y ADOLESCENTES.</b>	<b>173</b>
1.1.	LAS TECNOLOGÍAS DE USO MÁS FRECUENTE: ARTICULANDO LAS ESFERAS PÚBLICA Y PRIVADA.	173
1.1.1.	Internet.	173
1.1.2.	Teléfonos móviles, Smartphones y otras tecnologías móviles.	175
1.1.3.	Consolas y videojuegos de ordenador.	178
1.2.	USUARIOS EXPERTOS AL INTERIOR DE LA FAMILIA: LA REDISTRIBUCIÓN DEL SABER CULTURAL.	181
1.3.	REDES SOCIALES Y SOCIABILIDAD OFFLINE.	185
1.4.	CONOCIDOS Y DESCONOCIDOS: ABUNDANCIA Y ORIGEN DE LOS CONTACTOS.	189
1.5.	REDES MASIVAS, REDES EXCLUSIVAS Y ANCLAJE TERRITORIAL.	196
1.6.	PRIVACIDAD E IMAGEN: VER Y SER VISTO EN LA SOCIEDAD DEL RIESGO.	199
1.7.	EL JUEGO DE LAS IDENTIDADES.	206
1.8.	LA GENERACIÓN DE CONTENIDOS.	209
1.9.	RIESGOS EN EL USO DE TECNOLOGÍA.	214
1.10.	EL ORIGEN DE LA INFORMACIÓN SOBRE LOS RIESGOS.	229
1.11.	LA COORDINACIÓN NORMATIVA Y MEDIADORA DEL SISTEMA FAMILIAR.	233
<b>2.</b>	<b>EJE II: PADRES Y MADRES EN ESPAÑA.</b>	<b>237</b>
2.1.	FASE CUALITATIVA: PADRES Y MADRES EN MADRID.	237
2.1.1.	Equipamiento personal y del hogar: usos y apropiaciones.	237
2.1.2.	Usos y funciones personales: tipologías techno-sociales.	237
2.1.3.	La imagen de las nuevas generaciones y su vínculo con la tecnología.	241
2.1.4.	Riesgos asociados al uso de TICs por parte de hijos e hijas.	243
2.1.5.	El origen de la información acerca de los riesgos.	252
2.1.6.	Estrategias y dinámica de la mediación del uso de TICs.	254
2.1.7.	Estrategias y herramientas para articular el control y el descontrol.	266
2.1.8.	El juego de las identidades.	270
2.2.	FASE CUANTITATIVA: ENCUESTA ONLINE.	271
2.2.1.	Uso de TICs de los padres.	272
2.2.2.	Normas para el uso de TICs en el hogar.	276
2.2.3.	Normatividad en el uso de internet de hijos e hijas.	277
2.2.4.	Uso de manuales y guías para padres.	286
2.2.5.	Percepción del riesgo en el uso de internet de menores.	289
<b>CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>		<b>312</b>
<b>1.</b>	<b>LAS ESFERAS ONLINE Y OFFLINE.</b>	<b>312</b>
<b>2.</b>	<b>PERSONAS, PERSONIFICACIONES Y LA PRODUCCIÓN DE LOS RIESGOS.</b>	<b>315</b>
<b>3.</b>	<b>MEDIACIONES Y RESTRICCIONES.</b>	<b>317</b>
<b>4.</b>	<b>MEMORIA, OLVIDO E INCERTIDUMBRE: ELEMENTOS PARA LA MULTIPLICACIÓN Y REGULACIÓN DE LOS RIESGOS.</b>	<b>323</b>
<b>5.</b>	<b>DESTRADICIONALIZACIÓN DE LA FAMILIA.</b>	<b>325</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>		<b>331</b>

<b>ANEXOS .....</b>	<b>364</b>
ANEXO 1: MATRIZ CUESTIONARIO PADRES/MADRES DE PREADOLESCENTES (FORMA A). ....	364
ANEXO 2: MATRIZ CUESTIONARIO PADRES/MADRES DE ADOLESCENTES (FORMA B). ....	367
ANEXO 3: VERSIÓN ONLINE DE ENCUESTA APLICADA. ....	370
ANEXO 4: GUIÓN ENTREVISTA PADRES/MADRES .....	378
ANEXO 5: GUIÓN ENTREVISTAS INDIVIDUALES CON ADOLESCENTES .....	379
ANEXO 6: GUIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTAS GRUPALES CON PREADOLESCENTES Y ADOLESCENTES .....	380
ANEXO 7: CERTIFICACIÓN DE TRABAJO DE CAMPO ONLINE. ....	381
ANEXO 7: CONSENTIMIENTO INFORMADO HIJOS/AS. ....	382
ANEXO 8: CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES/MADRES.....	383
ANEXO 9: TEXTOS PARA CREACIÓN DE HISTORIAS.....	384
ANEXO. 10. RESUMEN EN INGLÉS.....	385

## ÍNDICE DE FIGURAS.

Fig. 1. Evolución de la conectividad de los hogares españoles (%) (2004 - 2012). ....	20
Fig. 2. Evolución de Usuarios que han accedido a Internet en el último mes y ayer.....	22
Fig. 3. Porcentaje de sujetos que navegan diaria-casi diariamente, por género y edad. ....	23
Fig. 4. "Sé más de internet que mis padres". ....	25
Fig. 5. Diagrama de dimensiones paradigmática y sintagmática.....	39
Fig. 6. Delegación de una orden a un agente no humano. ....	40
Fig. 7. Clasificación de dimensiones de riesgo en Internet. ....	58
Fig. 8. Relación entre riesgos e intensidad del uso en niños europeos .....	58
Fig. 9. Modelo de Comunicación familiar de Chaffee, McLeod & Atkin.....	80
Fig. 10. Porcentaje de penetración de las redes sociales por grupo de edad.....	118
Fig. 11. Porcentaje de menores (9 a 16 años) con perfil de red social en España. ....	118
Fig. 12. Uso de teléfono móvil en EEUU. ....	123
Fig. 13. Dimensiones y funciones del teléfono móvil. ....	125
Fig. 14. Porcentaje de uso de juegos online por género (2012).....	127
Fig. 15. Recorrido del proceso de análisis. ....	170
Fig. 16. Perfil de red social. (NSE bajo, TC12: 14 a 17 años, fem.).....	186
Fig. 17. Riesgo y seguridad en transito online/offline .....	192
Fig. 18. Perfil de red social (NSE medio-bajo, TC6: 14 a 17 años, fem.). ....	197
Fig. 19. Perfil de red social (NSE medio-bajo, TC12: 14 a 17, fem.).....	201
Fig. 20. Detalle Perfil de red social. (NSE bajo, TC12: 14 a 17 años, fem.). ....	207
Fig. 21. Identidad y actividad en la gestión de la autonomía.....	219
Fig. 22. Tipologías tecno-sociales parentales. ....	241
Fig. 23. Modalidades de monitorización parental.....	258
Fig. 24. Porcentaje de padres y madres que cuentan con cada servicio.....	272
Fig. 25. Distribución (%) de número de perfiles/cuentas (excluye email).....	273
Fig. 26. Análisis CHAID mediaciones “de abajo hacia arriba”.....	275
Fig. 27. Normas aplicadas a preadolescentes y adolescentes (%). ....	277
Fig. 28. Análisis CHAID uso de guías/manuales. ....	288
Fig. 29. Delegación desde una orden a un agente no humano. ....	323
Fig. 30. Transformación de lazos regulativos del sistema familiar y su interacción tecnológica. ....	326

## ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Acceso a tecnologías informáticas, 2010 - 2012 (% de hogares) .....	21
Tabla 2. Habilidades digitales y de seguridad en internet (11 a 16 años, España) .....	25
Tabla 3. Percepciones de padres acerca de la edad apropiada para crear perfil de Facebook .....	83
Tabla 4. Opiniones de padres acerca de quién debe decidir el acceso que hijos e hijas puedan tener a páginas WEB y servicios Online. ....	84
Tabla 5. Distribución de la motivación para engañar online. ....	106
Tabla 6. Los 20 sitios de mayor tráfico Febrero – Marzo 2010 /Febrero – Marzo 2012 .....	116
Tabla 7. Crecimiento de Facebook en Europa, Febrero 2008 v/s febrero 2009.....	117
Tabla 8. Los 10 sistemas de redes sociales y foros, marzo 2012.....	117
Tabla 9. Dimensiones de medición restrictiva evaluadas. ....	146
Tabla 10. Valores para ponderación de puntuaciones en Escala de Normatividad Parental en el Uso de Internet. ....	147
Tabla 11. Dimensión estrategias de mediación. ....	148
Tabla 12. Dimensiones e ítems percepción de riesgos. ....	149
Tabla 13. Puntajes de ítems seguridad en internet. ....	149
Tabla 14. Muestra trabajo de campo cualitativo, preadolescentes y adolescentes, NSE medio-bajo. ....	157
Tabla 15. Muestra trabajo de campo cualitativo, preadolescentes y adolescentes, NSE medio-alto. ....	159
Tabla 16. Muestra trabajo de campo cualitativo, padres/madres, NSE medio-alto. ....	161
Tabla 17. Muestra trabajo de campo cualitativo, padres/madres, NSE medio-bajo. ....	162
Tabla 18. Encuestas por sección muestral. ....	165
Tabla 19. Errores muestrales con 95% de confianza. ....	166
Tabla 20. Errores muestrales con 95% de confianza (cont.).....	167
Tabla 21. Síntesis de ejes y diseño metodológico. ....	172
Tabla 22. Autorreporte de eficacia (autoeficacia) TICs.....	273
Tabla 23. Mediaciones "de abajo hacia arriba". ....	274
Tabla 24. Uso de manuales y materiales de apoyo. ....	286
Tabla 25. Valoración del uso de materiales (padres/madres que usan). ....	286
Tabla 26. Razones por las cuales no usa manuales.....	287

# CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.

---

## 1. Presentación de la investigación.

La siguiente es una investigación centrada en el uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) por parte de adolescentes y preadolescentes, y en la construcción de los riesgos asociados a estas tecnologías, asumiendo que se trata de un fenómeno complejo y multidimensional. El enfoque adoptado ha apuntado a comprender el fenómeno desde un punto de vista vivencial y activo, considerando la mirada de los agentes principales en estos procesos, quienes actúan como intérpretes traductores de los fenómenos sociales que describen, eludiendo las lógicas adultocéntricas que se centran en un análisis exclusivo de la mirada, ya sea normativa o idealizada de las prácticas tecnológicas adolescentes y preadolescentes. Si bien la construcción de los riesgos es una temática que articula el análisis, también lo son los usos particulares que dan sentido y ponen en contexto la producción de los riesgos, encontrando en estos la complejidad de funciones, delegaciones, negociaciones y agencias que se ponen en marcha para darles forma. Con esto el enfoque adoptado busca dejar atrás tanto la imagen adultocéntrica y escasamente documentada de adolescentes y preadolescentes como *nativos digitales*, así como la imagen moralmente escandalizada de preadolescentes y adolescentes hipersexualizados e irreflexivos.

Se ha seguido una lógica que encadena diferentes dimensiones del problema estudiado y se produce un *ensamblaje social* (Latour, 2008) que emerge del *seguimiento* de actores para dar forma al problema a investigar. Lo que se va formando como cuerpo de distinciones para el análisis, más que la aplicación de una teoría o un conjunto de supuestos, es un esbozo de un modelo de estudio que opera reflexivamente. En otras palabras, se propone aquí un modelo y a la vez se pretende validar que el abordaje de problemas sociales debe ser orientado por la emergencia de actores y sus relaciones, produciendo la complejidad intrínseca del fenómeno, y no forzar el planteamiento de nuestras investigaciones para que una disciplina, ya sea la sociología, la psicología, la ciencia política o la antropología se puedan hacer cargo con una batería de soluciones teóricas y metodológicas preconcebidas. En este sentido es que la creación de un modelo apunta a un proceso que va desde la *interdisciplinariedad*, entendida como la convergencia de supuestos teóricos, técnicas y herramientas de diferentes disciplinas y

corrientes teóricas, para luego apuntar a la *transdisciplinariedad*, como una orientación global de producción de modelos para la investigación social donde las fronteras entre las disciplinas se superan y se aborda la investigación social guiada por la comprensión de los problemas sociales en sí mismos y no desde las teorías previas que reclaman feudos disciplinares.

El proceso de construcción de un problema social es más una cuestión de *cierre* que un efecto de una forma *real* que emana de la naturaleza. Es decir, la construcción del problema social es labor del investigador y no de lo investigado. En este caso, entendemos el cierre como aquello que la investigación logra producir como la delimitación de un conjunto de operaciones, que como pueden producirse ser de una forma, pueden ser de otra. Se trata de un marco explicativo suficiente, definido en último término por el investigador, y sujeto a la evaluación de otros investigadores que validan o invalidan dicho conocimiento. En este caso, se trata de un trabajo de tesis doctoral que será evaluado por un tribunal. En cualquier caso, siempre se trata de *logros de observación*, los cuales pueden transformarse si los medios de observación cambian (Luhmann, 1996a). En este sentido, la utilidad de fragmentar la realidad es irrefutable, la cuestión es que la forma que adopta un problema social, es decir, la manera en que se produce la distinción entre aquello que se incluye en el problema (Bateson, 1993)

Es así como este trabajo asume que el *ensamblaje* del problema social presentado es una obra inacabada, lo que no se comprende por el momento como una deficiencia del modelo, sino más bien como un rasgo constitutivo del enfoque adoptado, asumiendo que la indeterminación es parte del proceso de investigación. Como sostiene Wallerstein:

...seríamos sabios al formular nuestras búsquedas bajo la luz de la incertidumbre permanente y mirar esta incertidumbre, no como una ceguera desafortunada y temporal ni como un obstáculo insuperable al conocimiento, sino más bien como una increíble oportunidad para imaginar, crear y buscar (Wallerstein, 2001, p. 288, en: Rosales, Gutiérrez y Torres, 2006, p.36).

Una prueba de ello es precisamente la forma como se ha ido formando el tema de investigación. Este comenzó primero con el objetivo de realizar un análisis sobre los usos que preadolescentes y adolescentes dan a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs), particularmente a Internet, lo que a poco a poco andar produjo

la emergencia de los riesgos en el uso de tecnologías como un aspecto donde se concentraba una interesante *controversia* ante la falta de estabilización de perspectivas. Así fueron surgiendo una serie de actores sociales, siendo necesario articular diversos enfoques y elementos de disciplinas como la sociología, la antropología y la psicología social, produciendo un modelo con diversos referentes para comprender los elementos emergentes del fenómeno.

Lo anterior lleva a una dimensión muy importante. Los preadolescentes y adolescentes no son los únicos actores implicados. Otros agentes relevantes debían ser integrados al proceso de investigación. Es así como se integraron los padres no sólo como informantes de las actividades de sus hijos, sino además describiendo a su familia y a las formas en que las tecnologías son reguladas por variables como los valores familiares y las normas. Sin embargo, con esto no queda completo el cuadro. El proceso de investigación produce la emergencia de otros agentes paradójicamente inesperados. Paradójico, porque precisamente sin estos agentes, la investigación no tendría sentido alguno. Así como la tecnología no opera aislada del mundo humano (al menos no por ahora), los seres humanos implicados no pueden desprenderse de las tecnologías, ya sean simples como una fregona, o muy complejas, como la prótesis que permite al artista visual Neil Harbisson *oír los colores*<sup>1</sup>. Los fenómenos sociales se producen, hoy más que nunca, en la hibridación de humanos y no humanos. Esta hibridación se hace compleja cuando logramos observar que la relación máquina-ser vivo esconde otras cadenas donde humanos y humanos se enlazan, humanos y organizaciones, organizaciones y máquinas, máquinas y otras máquinas... resultando entonces que el uso del ordenador es indiferenciable de los teléfonos móviles y las cámaras digitales, así como de las compañías, la regulación legal y del conjunto de símbolos y necesidades que definen otros asuntos, tales como hacia dónde disparará la cámara, o qué es una buena foto, o a quién puedo reportar mi desagrado por la foto que me han hecho... El ensamble de actores nos pone frente a prácticamente incontables cajas negras que se comunican, siendo la consciencia humana una más entre muchas.

Los riesgos adquieren importancia en esta investigación, convirtiéndose en el concepto que articula el estudio, siguiendo en parte los planteamientos de Livingstone (2007), quien sostiene que las aproximaciones centradas en el análisis del riesgo y el

---

<sup>1</sup> Ver: <http://eyeborg.wix.com/neil-harbisson>



lugar de los menores en la sociedad del riesgo se encuentran entre las propuestas más novedosas que pueden además ser trianguladas con investigaciones de orden más tradicional como los diseños experimentales y las encuestas sobre efectos. Sin embargo, como hemos ya señalado, el desafío es realizar un análisis multidimensional donde el enfoque es levemente diferente a una *triangulación*. La ambición de este esfuerzo es la *producción* de un problema social, para lo cual es necesario recurrir a diferentes piezas para dar forma a un modelo integrado. Esta integración no está exenta de dificultades, puesto que se abordan modelos cuyas orientaciones epistemológicas presentan confluencias y discontinuidades. Este diálogo teórico complejo nos obliga a volver continuamente a las distinciones esenciales del análisis para precisar los ámbitos en los cuales se pueden realizar las distinciones pertinentes.

Los resultados que emergen del terreno de investigación constituyen solamente una aproximación preliminar y en ningún modo pretenden presentar un conjunto de resultados concluyentes sobre el tema planteado. En este sentido, todo lo que arroja esta investigación debe ser revisado como una puesta a prueba de lo que se ha planteado como la construcción de un modelo de observación y estudio. Sin duda que un análisis más profundo sólo puede realizarse ampliando la observación a otros actores y dimensiones no contempladas en este primer informe de resultados, a los que nos referiremos en el planteamiento del problema y en el marco teórico.

Se ha desarrollado una investigación que incluye dos ejes que arrojan resultados que pueden ser revisados de manera singular o integrada. El primer eje se enfoca en un estudio a través de la percepción de los preadolescentes y adolescentes<sup>2</sup>, mientras el segundo eje aborda la problemática desde la perspectiva de padres y madres de preadolescentes y adolescentes.

Se ha utilizado un diseño mixto, cualitativo y cuantitativo, recurriendo a técnicas y herramientas con una larga tradición en las ciencias sociales, tales como las entrevistas en profundidad, las encuestas y los grupos de discusión, así como otras técnicas creadas

---

<sup>2</sup> Una primera fase exploratoria del trabajo realizado en este eje fue presentada en la Conferencia EU Kids Online II, realizada en London School of Economics and Political Sciences, Londres, 2011. Recientemente, un análisis de los hallazgos de esta parte del primer eje han sido publicados recientemente: Cabello Cádiz, P. (2013). A qualitative approach to the use of ICTs and its risks among socially disadvantaged early adolescents and adolescents in Madrid. *Communications*, 38(1), 61–83 <http://www.degruyter.com/view/j/commun.2013.38.issue-1/commun-2013-0004/commun-2013-0004.xml>

de manera ad hoc que en este trabajo englobamos en lo que se ha llamado Taller Creativo.

Acerca de la estructura del documento, se consideran cinco capítulos, en los cuales se abordan los siguientes aspectos:

En este primer capítulo se presenta el planteamiento del problema de investigación, produciendo un marco para la investigación y una pregunta que guía la producción de objetivos, así como una breve reflexión ética sobre el campo en que se ha desenvuelto la investigación.

En el segundo capítulo, se abordan los principales lineamientos teóricos utilizados, los cuales se presentan en dos subcapítulos contruidos a partir de planteamientos que probablemente pueden ser comprendidos de manera fragmentaria, ya que se orientan a ser entendidos como piezas de un rompecabezas que no logra ser completamente ensamblado sino hasta el análisis y la discusión final. El rodeo teórico es tal vez un poco largo, pero se ha considerado necesario por la baja difusión de alguno de los conceptos centrales para el análisis.

En el tercer capítulo se expone el diseño metodológico utilizado, explicando el origen de las técnicas utilizadas y la forma en que éstas se han empleado en esta investigación particular. Este es un capítulo muy relevante para comprender el trabajo realizado, puesto que se presentan técnicas consolidadas como la entrevista semi-estructurada, la encuesta y los grupos focales, y otra que se define como un dispositivo original que llamaremos Talleres Creativos. Se expone también en este capítulo los procedimientos de análisis de los datos cualitativos y cuantitativos que posteriormente se exponen.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados referidos tanto al Eje I, es decir, la fase cualitativa centrada en adolescentes y preadolescentes de dos perfiles socioeconómicos, y del Eje II, compuesto por la conducción de una fase cuantitativa a través de encuesta online, así como dos fases cualitativas realizadas con padres de dos perfiles socioeconómicos. Luego, se presenta una breve síntesis de la “trastienda de la investigación”, la cual es una síntesis y discusión de las notas de campo tomadas a lo largo de la investigación. El capítulo termina con una discusión integrada de los

resultados para ambos ejes, produciendo el ensamblaje de los resultados y el cuerpo teórico utilizado.

En el quinto capítulo se expone la discusión final del estudio, destacando los hallazgos más relevantes y cerrando el informe de esta investigación con una discusión final donde se plantea una reflexión en tono de ensayo acerca de los usos de las TICs en la adolescencia, la perspectiva de los padres y la forma en que se producen los riesgos asociados a estas tecnologías. Se tratan también en este apartado aquellos aspectos que debieran ser tomados en cuenta en futuras investigaciones acerca de este tema, así como los puntos débiles de esta investigación que deben ser tomados en cuenta al momento de hacer un balance general.

## **2. Antecedentes del problema de investigación.**

### **2.1. Comunicación y entornos digitales.**

El estudio de las nuevas formas de interacción, atendiendo a las controversias, dificultades y los nuevos procesos de construcción de identidades personales y sociales, constituye sin duda un tema de amplia relevancia para la investigación social, en un escenario en que las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) han incorporado a múltiples dimensiones de la vida cotidiana, tanto en el espacio doméstico como el público, transformando la sociedad para siempre. Sin duda los nuevos medios y tecnologías:

...modifican la sensibilidad de los sujetos, sus formas de comprensión del mundo, la relación con los otros, la percepción del espacio y el tiempo, y las categorías para aprehender el entorno. La profundidad y extensión de estos cambios es incierta, pero insoslayable (Hopenhayn, 2003, p.17).

Así se expresaba hace diez años Martín Hopenhayn, filósofo, teórico del desarrollo e investigador de la CEPAL, haciéndose eco de un extendido debate al principio del siglo XX acerca de la relevancia de las tecnologías mediales en la vida social, así como la incertidumbre producida por la velocidad de los cambios tecnológicos en las comunicaciones. Desde entonces, ha aumentado substancialmente el acceso a la tecnología, al tiempo que los artefactos son capaces de realizar una cantidad creciente y diversa de funciones hasta hace poco inconcebibles. Sin embargo, poco ha cambiado

nuestra situación en cuanto a la incertidumbre, estando todavía en medio de un proceso de transformación donde, como señala Bauman (2007), lo único permanente y estable parece ser el cambio.

Anthony Wilden, un autor casi olvidado en la actualidad, señalaba hace más de treinta años que la comunicación humana, a diferencia de la comunicación no-humana (refiriéndose a los animales), no necesita de elemento alguno fuera de la comunicación para producirse, puesto que la comunicación se vuelve recursiva. Como una máxima plantea que el objetivo de la comunicación humana parece ser la *invención de los fines* (Wilden, 1972/1979). La afirmación de Wilden no apunta a disolver la relevancia de investigar todas las funciones que se activan y fenómenos que se producen en torno a la comunicación, sino a establecer una distinción base que nos permita comprender la forma en que la comunicación humana parece sustentarse a sí misma, sin tener un referente fuera de ella, independiente del inagotable repertorio de temas que pueda utilizarse para seguir produciéndola. Desde el punto de vista cognitivo social la comunicación y el pensamiento no tienen una relación causal, sino una relación de necesaria coexistencia. Cooley (1983) señala que “el impulso por comunicar no es tanto un resultado del pensamiento, como una parte inseparable del mismo” (p. 95). Una idea solidaria con las propuestas anteriores, pero esta vez centrada en el goce de la *socialidad*, es presentada como uno de los pilares de las propuestas de Maffesoli (2007) sobre la emergencia de las interacciones humanas en la postmodernidad<sup>3</sup>:

...efectivamente, aunque parezca un tanto escandaloso, semejante perspectiva nos incita a tomar seriamente la socialidad sin uso preciso, el estar juntos sin finalidad. (...) agregaría ahora que descansa en parte en el placer de no hacer nada, el placer de no hacer nada juntos (p.68).

Maffesoli (1990, 2007) indica que esta manifestación de la socialidad emerge de interacciones que se caracterizan por la afectividad y la *proxémica*, es decir, las reuniones cara a cara donde una intensa vida social se produce. Esta vida afectiva producida en la interacción es precisamente uno de los puntos más relevantes para este trabajo, puesto que las TICs forman actualmente parte de esta socialidad, siendo necesaria una nueva forma de comprender las formas y procesos complejos de construir

---

<sup>3</sup> Maffesoli al utilizar el término *postmodernidad* precisa: “no pretendo otorgar a este término de postmoderno un estatus conceptual. Tomémoslo de una manera cómoda, como el conjunto de categorías y de sensibilidades alternativas que prevalecieron durante la modernidad” (Maffesoli, 1990, p. 22)

precisamente esa proxémica, lo que no necesariamente define un horizonte de identidades, afectos, confianzas y vínculos estables, sino más bien un crisol de posibilidades de ser, estar y tener. Se trata entonces de una época, incierta, no bien delimitada, en que una comunicación redundante y autodeterminada se reproduce continuamente, tomando de los sistemas sociales la tendencia permanente a producir inputs, es decir, nuevos impulsos hacia el mantenimiento de la comunicación.

No existen dudas de que las interacciones *online* constituyen un espacio de observación de fenómenos sociales relevantes, que de paso nos hablan en términos globales acerca de la sociedad que estamos construyendo, con la consecuencia de una formación de medios de observación, disciplinas o áreas de investigación, centradas en los fenómenos de esta naturaleza. Ya en 1995, Downey, Dumit y Williams publicaban un texto titulado “Cyborg Anthropology”, en *Cultural Anthropology*, definiendo a esta nueva subdisciplina como la antropología cultural de la ciencia y la tecnología con un interés en “cómo la gente construye discursos acerca de la ciencia y la tecnología para hacerlas significativas en sus vidas” (Downey, Dumit y Williams, 1995, p.266, traducción propia). De ahí en adelante, conceptos como “etnografía virtual”, “identidad digital”, “realidad online” se nos han hecho progresivamente familiares. No sorprende que fuera la antropología una de las primeras disciplinas en abordar el fenómeno, puesto que, con la *virtualidad*, parece abrirse no sólo un campo de investigación de fenómenos culturales (y subculturales), sino una multiplicidad de *lugares* donde el fenómeno humano (y ya veremos que también no-humano) se produce. La premisa entonces es que no hay discontinuidad total entre las *realidades* online y offline, es decir, el mundo online no se encuentra desanclado del mundo offline donde las familias siguen produciéndose en la interacción: padres e hijos producen preocupaciones, reglas, conflictos, comunican, sueñan, sufren, disfrutan, compiten, fantasean... y en estos procesos las tecnologías están presentes, siendo objeto de normas y disputas, pero también mediando la construcción de las relaciones entre generaciones. Es a esta integración de dimensiones de la actividad de preadolescentes, adolescentes y padres a la cual se refiere el presente trabajo, destacando la forma en que se construyen los universos personales y familiares con la participación de entidades tecnológicas que son tanto prótesis, objeto de discurso y agentes activos en la producción de dichas realidades.

La incertidumbre tanto por el estatus de la infancia y la adolescencia, como por la velocidad de los cambios sociales y técnicos desembocan, o bien en un destemplado optimismo tecnológico que tiende incluso a exagerar las competencias digitales de las nuevas generaciones, obteniendo como resultado conceptos como el de “nativo digital”, término acuñado por Prensky (2001) para describir una generación de niños y adolescentes con habilidades digitales que los separaban radicalmente de otras generaciones, los “inmigrantes digitales”, distinciones que han sido ampliamente discutida por autores que han establecido que definitivamente el fenómeno es bastante más complejo y que, si bien la generación es una variable relevante en el desarrollo de habilidades para el uso de TICs, otras variables, tales como género, educación, experiencia, amplitud de actividades que se desempeñan online, tienden a ser más relevantes que simplemente la pertenencia a una generación (Helsper & Eynon, 2009). En esta línea, es posible sostener por una parte, que la idea de una generación de nativos digitales produce en sí misma una distinción que convierte en *aliens* a las generaciones que no han llegado a la adultez, diseminando entre el mundo académico una suerte de pánico moral científico que ha teñido las investigaciones y ha entorpecido el trabajo de mediación para el uso provechoso de medios por parte de las nuevas generaciones (Bennett, Maton & Kervin, 2008). Por otra parte, si bien en algunos casos está distinción entre nativos e inmigrantes digitales es aplicable para la comparación entre generaciones, no describe en absoluto de manera adecuada los usos concretos de TICs por parte de este grupo etario (Thornham & McFarlane, 2011).

Por otra parte, también se encuentra un desinformado desinterés por la relevancia de las relaciones online en la sociedad contemporánea, por ser consideradas todavía un tipo fenómeno social aislado y curioso, que no ocurre en la vida *real*, sino en un espacio ficcional que apenas puede denominarse *social*. En este orden podemos encontrar desde aproximaciones críticas de la academia, hasta las descripciones hechas por los medios de masas. En cualquier caso, lo que podemos observar operando es la presencia de valores u orientaciones que, por su tendencia a querer intervenir en la sociedad imponiéndose como estados deseables de existencia para otros, se transforman en herramientas ideológicas que operan con el código bueno/malo de la moral<sup>4</sup>. En este

---

<sup>4</sup> Un ejemplo de esto es el planteamiento oficial de la Iglesia Católica sobre Internet: “Internet puede unir a la gente, pero también puede separar, con sospechas mutuas, a las personas y a los grupos divididos por ideologías, políticas, posesiones, raza, etnia, diferencias intergeneracionales e incluso religión (...) El error reside en la exaltación de la libertad ‘hasta el extremo de considerarla como un absoluto, que sería la

sentido, la tecnificación del control no es algo nuevo, según Winner (1980), “tanto la política como la técnica tienen como interés principal el origen y el ejercicio del poder” (p. 29, traducción propia). En esta línea, Mumford (1992) señalaba que “antes de que la máquina penetrara en la vida, el orden fue la prerrogativa de los dioses y los monarcas absolutos” (p. 346). Posteriormente, el desarrollo de la ciencia y la incorporación de las máquinas a nuestra vida cotidiana, permite progresivamente el control personal del “universo impersonal”. Se trata del orden *natural* que es estructurado y estructura a estos poderes, el cual se ve amenazado por la técnica (Mumford, 1992). Autores como Winner y Mumford nos llevan necesariamente a preguntarnos tanto por el horizonte normativo de las tecnologías, como por la disputa por su control en todos los niveles de emergencia de lo social. Lo anterior implica preguntarse tanto por el control político ejercido sobre la producción técnico-científica, como por la promoción y regulación de los usos tecnológicos de grupos subordinados al poder adulto, es decir, niños y adolescentes.

Esta diferencia entre los valores sustentados por las instituciones sociales, profundamente enraizadas en la subordinación de las generaciones más jóvenes a las mayores, es fundamental para comprender la producción social de los riesgos en el uso de TICs, al mismo tiempo que la comprensión de la construcción de los riesgos en el uso de TICs por parte de las generaciones no adultas ofrece una arista para la comprensión de la forma en que se construye precisamente el dinámico poder que emerge en la coordinación con artefactos tecnológicos. Gies (2011) destaca que, si bien los productores de tecnología y los grandes conglomerados que controlan los medios de producción en Internet tratan de imponer sus visiones “sanitizadas” de consumo de TICs, los usuarios siguen sus propias tendencias e intentan desafiar estos usos previamente definidos y promovidos. En este sentido, las imágenes de mal gusto y aquellas que desafían la *decencia* son formas relevantes en el panorama de la participación digital del no-adulto, aunque son comúnmente cuestionadas por diversas instituciones sociales que emergen del mundo adulto. En esta línea, Callejo (2010) se refiere a la forma en que los adolescentes son observados por el mundo adulto escandalizado:

---

fuerza de los valores (...) de este modo, ha desaparecido la necesaria exigencia de verdad en aras de un criterio de sinceridad, de autenticidad, de acuerdo con uno mismo’. En esta forma de pensamiento no hay cabida para la auténtica comunidad, el bien común y la solidaridad” (Pontificio Consejo Para las Comunicaciones Sociales, s/n).

El estatuto crítico en que la mirada adulta sitúa al adolescente con respecto al sistema de comunicación mediada tiende, como todo producto de una alarma, a la exageración. En este caso, a la exageración de la relación entre los otros –adolescente y medio de comunicación– que excluyen al escandalizado. Sobre todo, se exagera la intensidad de tales afectos mutuos, ajenos y excluyentes para el adulto (p.14).

Siguiendo una línea similar, esta vez enfocada al debate sobre los riesgos en el uso de TICs por parte de menores de edad en España, Garmendia (2011) señala:

...el debate persiste porque la seguridad de los niños genera considerable ansiedad pública, incluso miedo social (pánico- porque es un término sociológico, *social panic*) relativo a la inocencia y libertad de la infancia, todo ello acompañado por la incertidumbre que conlleva la aparición y adopción de nuevas y complejas tecnologías (p.10).

Para Simpson (2011) la preocupación por la seguridad online está llevando a nuevas formas de regulación de la vida familiar a través de una creciente producción de guías para padres, formuladas desde los Estados y las organizaciones, mientras estos esfuerzos nos han distraído de observar la forma en que la familia transforma su regulación interna en un sentido amplio. Y es que el recorrido histórico y teórico nos lleva a preguntarnos necesariamente por las formas en que cuestiones como la imbricación de humanos y máquinas, es decir, las múltiples manifestaciones de la *cyborgización*, siguiendo la idea de Haraway (1988, 2003), son a la vez indisolubles de formas complejas de control social, las cuales pueden expresarse tanto en las operaciones de sistemas sociales funcionales como la política, como en sistemas de interacción, tales como la familia y los grupos de pares, dando cuenta de una *microfísica*, apropiándonos del concepto acuñado por Foucault (1995) de la producción social de la tecnología, donde este control atraviesa todas las relaciones sociales, se distribuye en todas las direcciones y permea las construcciones identitarias, orientándose al dominio de mentes y cuerpos. Estos cuerpos establecen relaciones simbióticas con la tecnología, en una relación estrecha entre cuerpo y prótesis. En este sentido, Haraway (1988) señala que “las prótesis se convierten en categorías fundamentales para comprender a nuestros seres más íntimos. Las prótesis son semiosis, el proceso de producir significados y cuerpos, no por trascendencia, si no por comunicaciones cargadas de poder” (p. 598, traducción propia). De esta manera, nuestro hacer en el mundo, fusionados a artefactos, no es simplemente una relación usuario-máquina, sino una compleja trama donde la sociedad es producida, y con ella

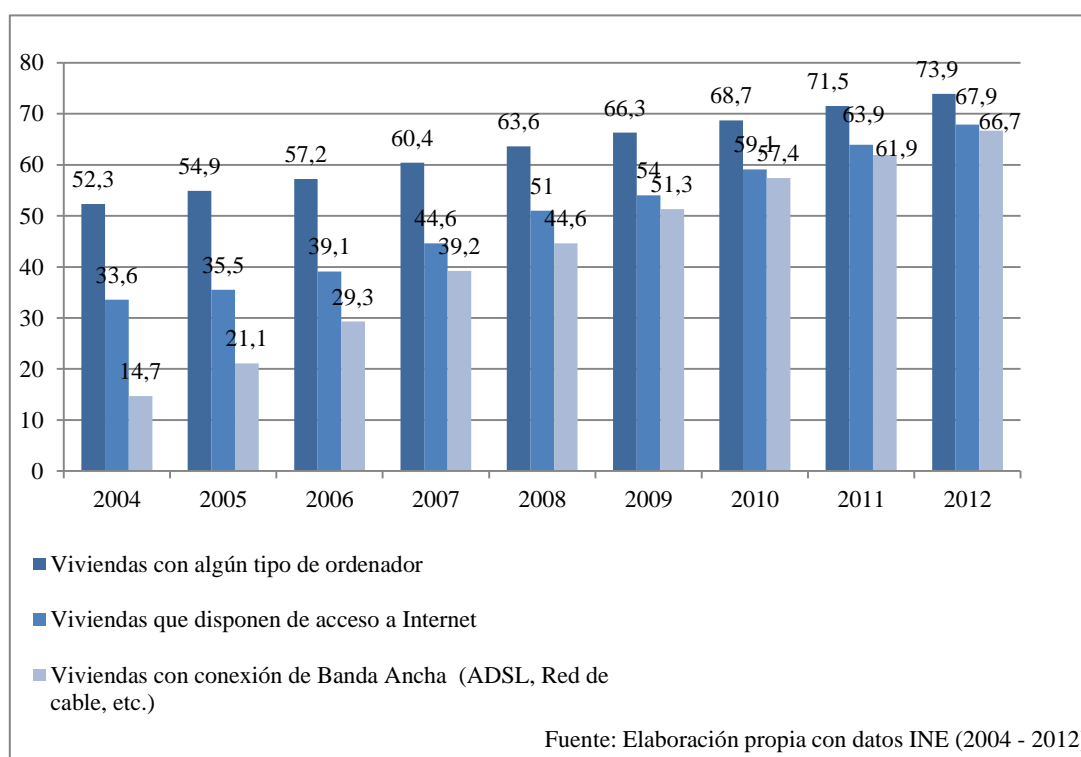


significados, identidades, relaciones de poder e incluso las hibridaciones que dan forma a aquella unidad llamada *cuerpo*.

## 2.2. El entorno digital de los preadolescentes y adolescentes en España.

La cobertura del servicio de Internet en España ha aumentado sostenidamente desde el año 2004, periodo más antiguo del cual se tiene registro. Vale considerar, que a pesar de la dura e incremental crisis económica cuya fecha de inicio se fija en torno al año 2007, la cobertura de Internet no se estanca. De hecho, desde el año 2007 al 2008 se registra un salto de casi 6% en la cobertura, llegando al 51% de los hogares, lo que aumenta a 54% en 2009, 59,1% en 2010, 63,9% en 2011 y casi 68% en 2012, lo que además va de la mano del reemplazo de las tecnologías menos eficientes, resultando en 2012 que casi la totalidad de estas conexiones se realizan a través de banda ancha, u otros sistemas similares (INE, 2004 - 2012) (figura 1).

**Fig. 1. Evolución de la conectividad de los hogares españoles (%) (2004 - 2012).**



La estructura socioeconómica de España da lugar a un acceso diferenciado a los medios informáticos en los hogares, sin embargo se observa una progresión significativa de la conectividad de los hogares de menor ingreso (menos de 1100 euros al mes), los cuales registran un salto de más del 10% desde 2010 a 2012. En el polo

opuesto, los hogares de mayor ingreso (más de 2700 euros) presentan una cobertura prácticamente total (Tabla 1).

**Tabla 1. Acceso a tecnologías informáticas, 2010 - 2012 (% de hogares)**

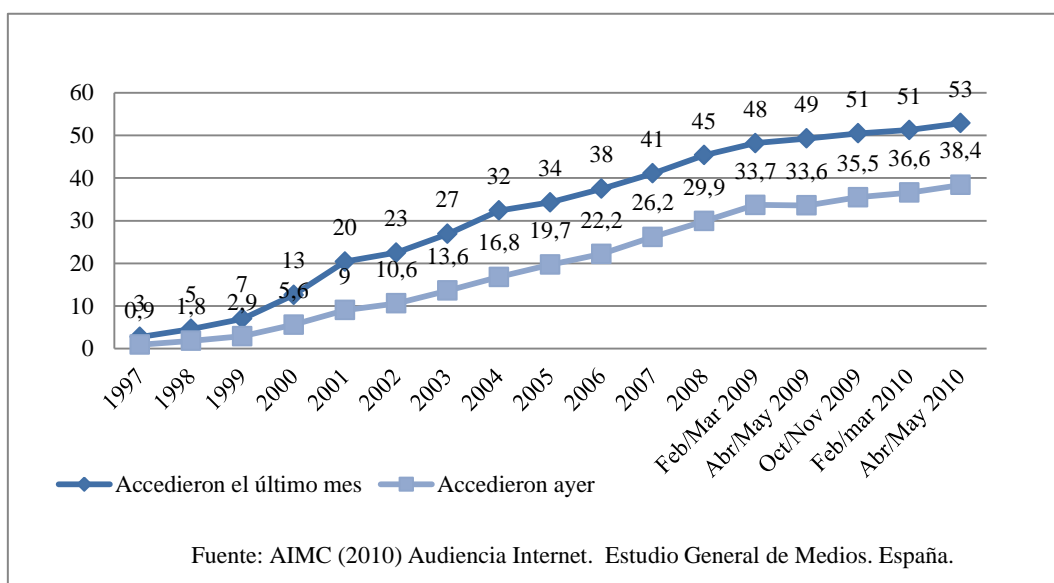
	Viviendas con algún tipo de ordenador			Viviendas que disponen de acceso a Internet			Viviendas con conexión de Banda Ancha (ADSL, Red de cable, etc.)		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012
Ingresos mensuales netos del hogar: Menos de 1.100 euros	41,4	44,3	49,6	30,1	35,3	40,8	28,7	33,1	39,4
Ingresos mensuales netos del hogar: De 1.100 a 1.800 euros	69,8	74,4	78,1	57,7	65,3	71,4	55,7	63,3	70,5
Ingresos mensuales netos del hogar: De 1.800 a 2.700 euros	88,9	91,8	92	80,4	85,9	87,7	78,1	84,1	87,3
Ingresos mensuales netos del hogar: Más de 2.700 euros	96,2	97,2	97,3	91,7	92,4	95,5	90,2	91,6	95
Total	68,7	73,5	77,4	59,1	66,5	72,2	57,4	64,2	70,6

Fuente: Elaboración propia con datos de INE, 2010 - 2012.

Ahora bien, la conexión en hogares no es el único indicador de acceso, en tanto Internet y el ordenador dejan de ser paulatinamente medios tecnológicos de uso principalmente doméstico para los más jóvenes. En este sentido, ya en el año 2007, el 90% de las escuelas ya estaba conectado a Internet (Sigalés, Mominó, Meneses & Badia, 2008).

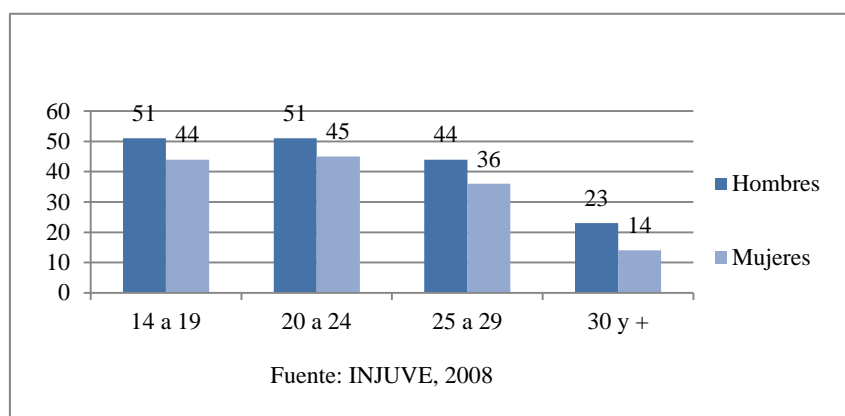
Como podemos ver en la figura 2, el aumento sostenido de la frecuencia de uso de estas tecnologías en España se observa desde fines de los 90, donde menos de un 1% de la población presentaba un uso diario y sólo un 3% un uso mensual, hasta fines del año 2010, donde el uso mensual sobrepasa el 50% y el diario se acerca al 40% (AIMC, 2010) (figura 2).

**Fig. 2. Evolución de Usuarios que han accedido a Internet en el último mes y ayer**



El interés que preadolescentes y adolescentes muestran en las TICs es evidente. El 75% de los/las preadolescentes y adolescentes españoles entre 10 y 16 años señalan que Internet les gusta mucho o bastante más que otras cosas (INTECO, 2009). Asimismo, el Informe Juventud en España 2008 consignaba a “la juventud como protagonista y vanguardia de la nueva sociedad tecnológica y se detecta el aumento en la personalización de los dispositivos tecnológicos que utilizan, especialmente el teléfono móvil, pero también la videoconsola, el ordenador y la conexión a Internet” (INJUVE, 2008, p.11). Esta disposición hacia las nuevas tecnologías se traduce en un uso intensivo. Podemos ver que más del 80% de los y las adolescentes españoles entre 14 y 19 años accedieron a Internet en el 2007, mientras que cerca del 50% lo hacen todos o casi todos los días, con un leve predominio de los hombres (figura 4). Asimismo, podemos encontrar cifras similares para el rango de los 20 a los 24 años (INJUVE, 2008) (figura 3).

**Fig. 3. Porcentaje de sujetos que navegan diaria-casi diariamente, por género y edad.**



Se ha desarrollado, en el contexto europeo, la investigación EU KIDS ONLINE, investigación de tipo descriptiva cuantitativa que a la fecha es el estudio más relevante acerca del uso de TICs y su riesgo asociado, a través de la participación de 25.000 niños y niñas entre 9 y 16 años y sus padres/tutores. En el presente informe, se menciona continuamente este estudio, dado que ha servido de antecedente para diversas dimensiones de análisis. El capítulo español ha sido ejecutado e informado por el equipo EU Kids Online de la Universidad del País Vasco, bajo la coordinación de Carmelo Garitaonandia, y se sintetiza en el documento *Riesgos y seguridad en Internet: Los menores españoles en el contexto europeo*, publicado en el año 2011. Entre los resultados más relevantes de este estudio, encontramos:

- El 84% de los menores españoles encuestados afirma usar Internet en casa. La mayoría (63%) lo hace en el salón (u otra habitación común). El 42% puede usar Internet en su propio cuarto (o en otro privado del hogar).
- El segundo lugar más común para el uso de internet es el colegio (70%).
- Una mayor proporción de niños y adolescentes entre 9 y 16 años usan internet en su propia habitación (49%) que en cualquier otro lugar de la casa (38%). Este uso en habitaciones privadas es más común en hogares de estatus bajo (44%) que en hogares de estatus alto (35%).
- Las diferencias de acceso en el hogar según el estatus socioeconómico son importantes. Cerca del 97% de los menores de hogares de estatus socioeconómico alto acceden a internet, frente al 88% y el 76% de los menores de estatus medio y bajo respectivamente.

- La mayoría de los menores españoles (59%) todavía accede a Internet a través de un PC compartido, aunque el acceso a través de su propio PC es la segunda vía más empleada (30%), lo que es levemente inferior al valor europeo (35%).
- En cuanto a la frecuencia de uso, niños y adolescentes usuarios de Internet pueden dividirse en dos grupos: aquellos que usan Internet todos o casi todos los días (58%) y aquellos que lo utilizan una o dos veces por semana (34%). Ambos grupos combinados suponen más del 90% de todos los menores que usan internet; acceder a internet una o dos veces al mes (7%) o con menos frecuencia (2%) supone un pequeña parte dentro de los menores usuarios. El estatus socioeconómico familiar influye en la frecuencia de uso. El uso diario o casi diario de internet se da en un 63% de los hogares de estatus alto frente al 55% de los hogares de estatus socioeconómico bajo. Estos datos pueden reflejar diferencias en la calidad del acceso, en la medida en que los menores de hogares de estatus socioeconómicos más altos acceden más a internet desde su hogar, o mediante otros dispositivos móviles.
- Las diferencias de edad son las más marcadas en la frecuencia de uso. En el caso de menores de 9-10años, un tercio de ellos (33%) accede a internet diariamente, mientras que en el caso de niños y niñas entre 15 y 16 el porcentaje de acceso diario alcanza el 82%.
- El tiempo medio en internet para un menor entre 9 y 16 años en España es de 71 minutos, por debajo de la media europea de 88 minutos.
- Queda por ver si los menores pasarán aún más tiempo en internet en el futuro. En el caso de España todavía hay margen de crecimiento para llegar a los niveles europeos. Lo que está claro es que para muchos niños y niñas europeos internet es una parte muy importante de su vida cotidiana.
- El mismo estudio muestra que niños y niñas de 9 a 16 años presentan una amplia variedad de habilidades para la seguridad en internet, las cuales se desarrollan más con la edad (tabla 2). En este sentido, se observan también diferencias de género, siendo las niñas más hábiles que los niños para bloquear mensajes y cambiar su perfil de privacidad en una red social, mientras una proporción levemente más alta de niños es capaz de borrar el registro de páginas visitadas.

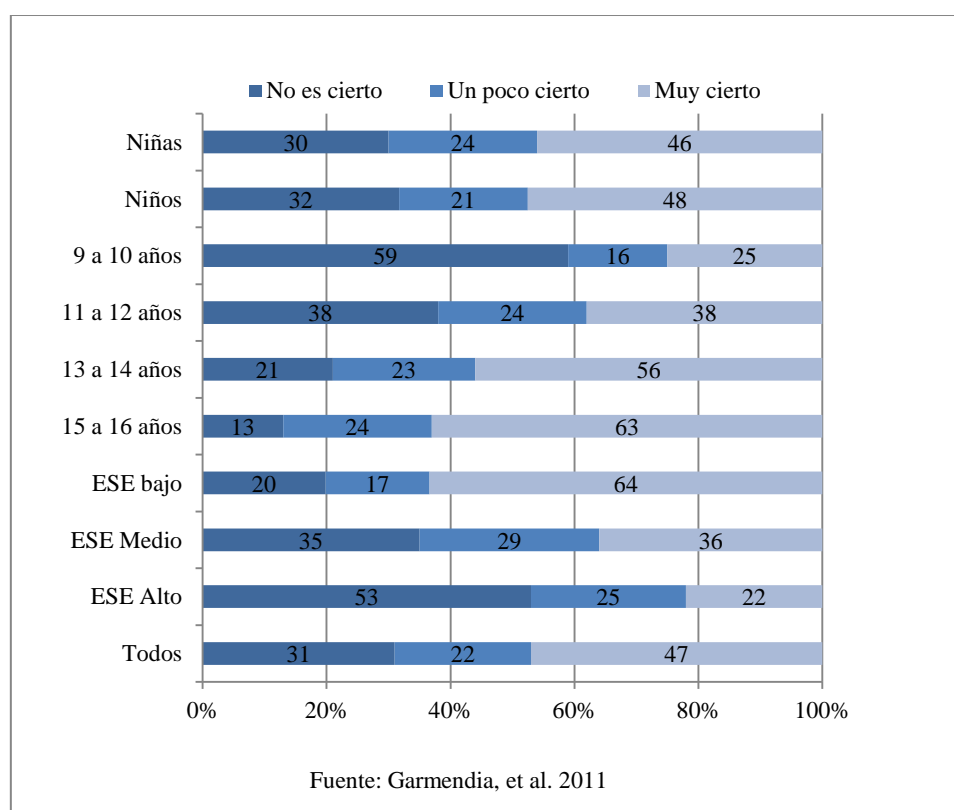
**Tabla 2. Habilidades digitales y de seguridad en internet (11 a 16 años, España)**

Base: menores entre 11 y 16 años que usan internet en España					
% que afirma saber:	11 a 12 años		13 a 16 años		Todos
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	
Bloquear mensajes de alguien con quien no quiere contactar	42	50	77	87	70
Encontrar información de cómo usar internet en forma segura	42	40	77	71	63
Poner en favoritos una web	65	61	81	82	76
Cambiar los perfiles de privacidad de la red social	30	25	66	72	55
Comparar diferentes webs para contrastar información	46	47	68	67	61
Borrar el registro de las páginas visitadas	25	21	61	57	47
Bloquear anuncios o spam indeseados	38	32	62	57	52
Cambiar preferencias de filtros de contenido	11	13	33	34	27
Media de habilidades	3	2,9	5,2	5,2	4,5

Fuente: Garitaonandia et al, 2011.

Por otra parte el estudio realizado por Garitonandia et al (2011) muestra cómo las propias competencias para el uso son comparadas con las de los padres. En términos generales, un 47% de niños y niñas entre 9 y 16 años consideran que la afirmación “sé más de internet que mis padres” es muy cierta, lo que se acentúa en los de 13 a 16 años y, sobre todo, entre los niños y niñas de nivel socioeconómico bajo (figura 4).

**Fig. 4. "Sé más de internet que mis padres".**



La inducción al uso de internet en España goza de un alto grado de institucionalización, es decir, las instancias formales de socialización, como la escuela, acercan a niños y niñas a estos medios. En el contexto de las escuelas primarias y secundarias españolas se señala que el 40% de los estudiantes de estos ciclos ha aprendido a utilizar Internet por su cuenta, mientras el 28,8% lo ha hecho con ayuda de la familia, el 15,8% en el colegio/instituto, el 9,5% con la ayuda de amigos y el 7,4% en alguna academia o curso de informática fuera del ambiente escolar (Sigalés, Mominó, Meneses & Badia, 2008)

En la literatura sobre el tema en España, abunda el análisis crítico de los usos de los medios digitales por parte de los adolescentes y preadolescentes. Comas (2010), al revisar el estado de la cobertura de Internet en el sistema educativo español, concluye que “nuestros adolescentes consumen y manejan TICs, pero formalmente no aprenden a servirse de ellas para ampliar sus conocimientos o pensar en su futuro” (p. 38). Esta declaración es la tónica de muchos investigadores, que parecen valorar exclusivamente el uso institucional e instruccional de estos medios, y no la forma en que estos son utilizados de manera autónoma por niños y adolescentes. De alguna manera, estas formas de enfrentar el problema ponen de manifiesto un retrato de los usos interaccionales y comunitarios de estos medios como formas degradadas de interacción social, dado que son consideradas inútiles y desviadas que distraen de otros fines supuestamente más altos que estas tecnologías debieran cumplir.

Todo lo anterior nos lleva a las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué usos dan los preadolescentes y adolescentes a las TICs? ¿Cómo se produce el sentido del uso de artefactos tecnológicos en la preadolescencia y la adolescencia? ¿Qué distinciones utilizan los preadolescentes y adolescentes en la construcción de los riesgos en el uso de TICs? ¿Cómo se observa el ensamble de las *agencias* humanas y no-humanas en el discurso adolescente y preadolescente? ¿Cómo se incluyen sistemas sociales como la familia, la política y la economía en el discurso preadolescente y adolescente sobre los riesgos en el uso de tecnologías?

### **3. Objetivos de la investigación.**

#### **3.1. Objetivo general.**

El objetivo general de esta investigación ha sido describir y explicar los usos de las TICs y la producción social de riesgos en el uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs), por parte de preadolescentes, adolescentes, padres y madres, en España.

#### **3.2. Objetivos específicos.**

##### **3.2.1. Eje I: Preadolescentes y adolescentes.**

- Describir y explicar los usos de TICs por parte de preadolescentes y adolescentes que pertenecen a familias con nivel socioeconómico medio-bajo y medio-alto.
- Describir y explicar las formas de producción social de los riesgos en el uso de TICs por parte de preadolescentes y adolescentes que pertenecen a familias con nivel socioeconómico medio-bajo y medio-alto.

##### **3.2.2. Eje II: Padres y madres:**

- Describir y explicar la forma en que padres y madres de niveles socioeconómicos medio-bajo y medio-alto, construyen sus perspectivas acerca de los usos de TICs de adolescentes y preadolescentes.
- Describir y explicar las formas de producción social de riesgos en el uso de TICs para adolescentes y preadolescentes, por parte de padres y madres de nivel socioeconómico medio-bajo y medio-alto.

##### **3.2.3. Integración de ejes: padres, madres, preadolescentes y adolescentes.**

- La integración de los ejes constituye un área de objetivos. En este sentido, el objetivo es la integración o ensamblaje de las perspectivas de padres, madres, preadolescentes y adolescentes, dando forma a una explicación integrada de la construcción de los usos y riesgos de las TICs en los segmentos definidos, lo cual anuda el trabajo realizado en ambos ejes para conseguir el objetivo general.



#### **4. Una breve reflexión ética.**

Antes de comenzar la exposición del trabajo realizado, cabe comentar algunas consideraciones éticas que han guiado todo el proceso y la reflexión que se ha desarrollado para la elaboración del diseño de investigación y el tratamiento de los datos. Incluir una sección dedicada a este tema emerge desde un interés especial en la discusión sobre la importancia de considerar aspectos éticos en la investigación social en general y, especialmente, en el desarrollo de trabajos con población vulnerable.

La incorporación sistemática de la discusión ética en la investigación social encuentra su origen más claro en Estados Unidos, en estrecha relación con las investigaciones desarrolladas en el área de la salud, para más tarde difundirse a otros países y contextos de investigación (Hammersley, 2008).

La Asociación Americana de Antropología señala que “los investigadores de campo pueden desarrollar relaciones cercanas con personas y animales con los que trabajan, generando un conjunto adicional de consideraciones éticas” (AAA, 1998, s/p). En este sentido, es necesario considerar que:

...la ética de la investigación incluye el respeto por la cultura y el reconocimiento de las formas básicas de la organización social. Esto, asociado ya no tanto ahora con la estructura social, con la metodología llamada dura, sino con la mirada blanda, asociada con la sociabilidad (Agar, 2004, p. 3).

La Asociación Internacional de Sociología señala en el artículo 2.3.2 de su Código Ético, ratificado por la Federación Española de Sociólogos:

La seguridad, anonimato y privacidad de los sujetos de la investigación y de los informantes deberían ser respetadas rigurosamente, tanto en la investigación cuantitativa como cualitativa. Las fuentes de información personal obtenidas por los investigadores deberían ser confidenciales, a menos que los informantes pidieran o acordaran ser citados. Si los informantes fueran fácilmente identificables, los investigadores deberían advertirles explícitamente de las consecuencias que pudieran seguir a la publicación de los datos y resultados de la investigación. El pago a informantes, aunque aceptable en principio, debería evitarse tanto como fuera posible y estar sujeto a condiciones específicas, con especial énfasis en la fiabilidad de la información conseguida (s/n).

En el artículo 2.3.4 agrega:

El consentimiento de los sujetos de la investigación y de los informantes debería ser obtenido por adelantado. Una investigación encubierta debería ser, en principio, evitada, a menos que fuera el único método para adquirir información, y/o cuando el acceso a las fuentes habituales de información es obstruido por las autoridades (s/n).

El caso de la infancia y la adolescencia es un campo donde las consideraciones éticas tienen que ser particularmente rigurosas. Morrow (2008) sintetiza estas consideraciones en cuatro riesgos o resultados poco favorables posibles:

1. Las competencias, percepciones y marcos de referencia pueden diferir respecto de un conjunto de diferencias sociales, tales como cultura, edad, género, origen étnico y las características personales.
2. Niños y niñas son vulnerables a la explotación en interacción con adultos y los adultos tienen responsabilidades específicas respecto de niños y niñas.
3. Existe un acceso diferencial al poder entre el investigador adulto y los niños y las niñas que participan en una investigación. Esta diferencia de poder puede ser problemática en el momento de interpretar y presentar los hallazgos.
4. La investigación centrada en el contexto escolar requiere de la intermediación de los adultos responsables, lo cual tiene implicaciones éticas respecto del consentimiento informado.

Por su parte, la Asociación Americana de Psicología (APA) señala la importancia de considerar, en primer lugar, el consentimiento informado de los participantes, lo que implica que estos deben ser informados claramente acerca de los aspectos centrales de la investigación y su participación en ella, y dar su consentimiento de manera explícita. En el caso de los menores de edad, el consentimiento debe ser entregado por sus padres, sin embargo, niños y niñas de cualquier edad deben tener la posibilidad de rechazar la participación, aun cuando sus padres o guardianes a cargo la autoricen (APA, 1982).

En el caso de niños y jóvenes que pertenecen a minorías étnicas, es necesario además tomar en cuenta los aspectos culturales al evaluar los riesgos y beneficios de la investigación. Sobre este tema, la APA, junto a National Institute of Mental Health y Fordham University Center for Ethics Education, elaboraron una guía para la investigación en salud mental con segmentos de este perfil. Sobre esto, señalan que es

fundamental la elaboración de consentimientos informados respetuosos, la implementación de cláusulas de confidencialidad que sean sensibles culturalmente, así como un análisis y devolución de beneficios para los participantes y la comunidad (Fisher, Hoagwood, Boyce, Duster, Frank, Grisso, Levine, Macklin, Spencer, Takanishi, Trimble & Zayas, 2002).

Acerca de la participación de preadolescentes y adolescentes en situación de vulnerabilidad por ser hijos de inmigrantes con diversos grados de exclusión social en el contexto en que viven, se ha tomado en cuenta la necesidad de devolver un resultado del proceso a través de las instituciones implicadas, trabajando en el tema de la seguridad con los educadores a cargo.

Algo aplicable en todos los casos, independiente de su nivel socioeconómico u origen étnico, es el resguardo de la identidad de los participantes. Toda la información recogida es confidencial y anónima, razón por la cual se ha omitido los nombres de los participantes, y además se ha evitado dar mayores señas que permitan identificar los lugares específicos donde se realizó el trabajo de campo.

Todos los entrevistados, adultos y menores de edad, firmaron consentimientos informados<sup>5</sup>. En el caso de los menores de edad, adicionalmente, un tutor o tutora firmó igualmente un consentimiento informado autorizando la participación de hijos e hijas<sup>6</sup>.

Durante todo el proceso se ha contado con el apoyo de las instituciones involucradas, entre las cuales se encuentran: a) Save the Children, España; b) tres CEPI de la Comunidad de Madrid; c) dos establecimientos educativos de la Congregación Amigoniana; d) un IES en Madrid Norte. Estas instituciones fueron continuamente informadas de las actividades, participando algunos monitores y docentes como asistentes de investigación.

De manera complementaria, se desarrollaron diversas actividades de devolución de material y reflexiones surgidas en el proceso. En algunos casos se entregó un reporte oral en una reunión de devolución con las autoridades de las instituciones implicadas, mientras en otros casos se realizaron talleres con los educadores en contacto. Como producto directo de uno de estos talleres, se abrió una discusión para la construcción de

---

<sup>5</sup> Ver: consentimiento informado de preadolescentes y adolescentes en anexo 7.

<sup>6</sup> Ver: consentimiento informado de padres y madres en anexo 8.

un protocolo para el manejo de imágenes en los medios de difusión de uno de los CEPI involucrados, a la vez que se incluyó el tema del manejo de imágenes como un aspecto transversal en los talleres que imparte el centro. A raíz de esta intervención, fue posible que el centro interviniera en un caso de acoso a una preadolescente que asistía a actividades de apoyo escolar, quien fue contactada por un extraño a través de una red social. El relato de esta experiencia es parte del análisis, puesto que voluntariamente la madre accedió a formar parte de la investigación aportando con el relato de su experiencia en el marco de la entrevista.

Vale considerar que, como un indicador del resguardo de medidas de control ético y legal de la información y de todo del trabajo de campo, el proceso ha sido supervisado rigurosamente por los tutores de esta investigación, la Dra. Amparo Lasén, Profesora Titular del Departamento de Cambio Social (Sociología I) y el Dr. Juan Carlos Revilla, Profesor Titular del Departamento de Psicología Social, ambos pertenecientes a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.

---

### 1. Distinciones generales.

#### 1.1. El ensamblaje de actores.

La relación entre las máquinas y las personas se encuentra tanto en el cine y la literatura de ficción, como en planteamientos teóricos y políticos que surgen a partir de los años 70. En la literatura de ficción tecnológica que surge en los siglos XVIII y XIX, se incorpora la tecnología como una entidad incontrolada que amenaza la autonomía de los seres humanos y los esclaviza (Winner, 1980). En el cine encontramos clásicos como *Tiempos Modernos*, donde la mecanización de la acelerada industrialización de occidente logra engullir y fusionar la identidad del hombre y la máquina, alienando y amenazando la subjetividad del proletario. En estas producciones culturales, las máquinas y su fusión con el cuerpo humano, juegan diversos papeles en la promoción de ideologías sobre la libertad, el nacionalismo, el poder, el individuo, el desarrollo económico y las relaciones entre géneros (Jenkins, 2011). Ahora bien, la imagen de máquinas y seres humanos interactuando estrechamente llega a su clímax cuando estos dos órdenes, lo natural y lo artefactual se fusionan en un solo ente. Emerge entonces el concepto de *cyborg*, acuñado por Kline y Clynes para hablar de la fusión entre humanos y máquinas, al alero de la explosión tecnológica posterior a la segunda guerra mundial; creaciones que surgen del desarrollo bélico que se ponen en práctica en tiempos de paz.

El cyborg se revitaliza en los 90, bajo la fórmula de un híbrido cibernético-humano descrito por Haraway (1991). Esta entidad no es sólo una ficción narrativa, sino una realidad social en todo el sentido del término, siendo esta relación entre tecnología y seres vivos, una entidad fundamental para la producción de los hechos científicos, la guerra, la medicina, la vida cotidiana y la construcción de la sexualidad y las relaciones entre los géneros en la sociedad moderna. Las máquinas, gracias a la miniaturización de la tecnología, son ubicuas, y están presentes en la articulación tanto del poder totalitario, como en las alternativas de resistencia a la dominación. Se trata de una alternativa teórica y política post humanista, en la medida en que se plantea la relación máquina-humano como un horizonte de posibilidades, donde las diferencias construidas desde el poder se disipan. El panorama moderno se puebla entonces de cyborgs *benignos*

(Sádaba, 2009), como de las ficciones posteriores que abundan en el cine, las cuales anudan los traumas bélicos y las incertidumbres sobre el futuro (Froula, 2011), así como la forma en que se personifica el control político en los medios masivos (Larson, 1997).

Hasta ahora hemos hablado de actores, usando el término con cierta laxitud, o más bien, aplicando la tradicional noción funcionalista identificada con la teoría de la acción. Para comprender el concepto de entorno socio-técnico y su vínculo con la existencia de actores sociales, es necesario revisar la noción de actor social. Latour (2001) sostiene que la sociología se ha empantanado al no reconocer la existencia y participación de no-humanos en la producción de fenómenos sociales, cuya relación debe ser simétrica, es decir, dejando atrás la dicotomía que describe un mundo de humanos que operan máquinas y domesticar especies de plantas, animales y microorganismos, para describir una acción coordinada y conjunta en que todas estas entidades se enlazan formando colectivos. Este énfasis teórico en la simetría surge tanto de la herencia como de la crítica teórica al llamado *Programa Fuerte* en los estudios de la ciencia, discusión que emerge de la controversia en la relación entre las condiciones sociales de producción de distinciones acerca de la naturaleza, y la naturaleza como objeto que debe ser explicado (Callon & Bowker, 1993).

Así como los humanos tienen *agencia*<sup>7</sup> sobre el mundo, también la tienen los no humanos. Definir qué es un agente produce un doble efecto, ya que por una parte, se produce una definición tautológica donde el agente es todo aquello que actúe, y quien actúa es quien produce una *delegación*, en cuyo proceso usualmente el agente es dotado de características antropomórficas (Akrich, & Latour, 1992). En nuestra sociedad moderna, ni los humanos pueden movilizar significativamente la sociedad por sí solos, ni los no humanos pueden hacerlo en ausencia de los humanos. Latour (2001) señala que “los no humanos escapan doblemente a los rigores de la objetividad: no son ni objetos conocidos por un sujeto ni objetos manipulados por un amo (y por supuesto, no son ellos mismos amos de nada)” (p. 222). Law (1997) habla de “redes complejas” para referirse a este entramado de actores humanos y no humanos que participan de acciones sociales, siendo los actores “aquellas entidades que ejercen influencias detectables en otros” (p. 132). Lo que parece conformarse más bien son actores complejos que se

---

<sup>7</sup> La vertiente anglosajona llama “agency” a la condición de estar en acción y al modo de actuar, lo cual no es completamente traducible como “agencia” en castellano (Parkin & Stone, 2007). Para efectos de este trabajo utilizaremos la palabra “agencia”, esperando que contextualmente se comprenda el sentido del término.

ordenan en una red, un actor-red, resultando la acción no una propiedad de entidades aisladas, sino asociadas, ligando tanto naturaleza como sociedad en una entidad coordinada (Latour, 2001, 2008). La producción de un actor-red es en definitiva un proceso de traducciones donde actantes humanos y no-humanos operan como mediadores en una red.

Una banda rugosa en el asfalto que obliga a los conductores a disminuir la velocidad cuando atraviesan zonas pobladas, como, por ejemplo, un campus universitario (...) la meta del conductor queda traducida de ‘reduce la velocidad para no poner en peligro la integridad de los estudiantes’ a ‘conduce más despacio para proteger la suspensión de tu coche (Latour, 2001, p.222).

De esta manera, el colectivo complejo que podemos denominar actor-red integra tanto aspectos materiales como simbólicos, sin que una dimensión produzca una influencia sobre el otro, sino que ambos operan formando el colectivo de manera simétrica. Latour (2007) señala enfáticamente acerca de las redes: “no son ni objetivas ni sociales, ni efectos del discurso, al tiempo que son reales, colectivas y discursivas” (p. 22).

El término *traducción* para Latour implica necesariamente transformar, lo que puede afectar a las personificaciones en el discurso y sus desplazamientos en la producción de lo social. En la traducción es en donde se puede identificar precisamente la agencia, puesto que de no traducir, el elemento identificado es simplemente un *intermediario* que no agrega significado alguno, o al menos, no inscribe una relevancia distinguible. Las posiciones que un agente adopta en la red van describiendo marcos de referencia diversos, modelando al actor red. Para ejemplificar esto, Latour (2001) señala:

...me presta usted, durante un tiempo, un personaje que, con la ayuda de sus paciencia e imaginación, viaja conmigo a otro lugar, se transforma en otro actor y regresa luego para volver a convertirse usted mismo en su propio mundo. Este mecanismo se llama identificación y gracias a él, tanto el ‘enunciador’ (yo) como el enunciatario (usted), nos apoyamos en el traslado de nuestros delegados a otros marcos de referencia compuestos (p. 225)

Estos “viajes” obedecen a transformaciones narrativas, las cuales pueden ser de tres tipos. *Actoriales*, cuando la descripción requiere el paso de un actor a otro; *espaciales*, cuando la acción se transporta de un sitio a otro; y *temporales*, cuando lo que cambia es la referencia temporal utilizada en la acción (Akrich & Latour, 1992). En el marco de

nuestra investigación, distinguiremos que el relato de los agentes va describiendo y dejando rastros de elementos que se consolidan tanto en *personificaciones*, entendidas en este caso como diversos grados de imputación de agencia, las cuales van desde la distinción de una capacidad de acción o comunicación que genera efectos en una red, hasta la producción de *personajes*, donde por ejemplo la imagen de las amenazas se consolida en figuras como la del *pederasta online*, simétrica a la imagen de *la policía*, operando ambos agentes como la personificación que hace posible que los componentes simbólicos, como el temor, la moral, el pánico y la ley, se traduzcan en prácticas. Las modulaciones espaciales definen los *lugares*, produciendo directamente desplazamientos que en el caso de esta investigación, definen la inclusión y exclusión de agentes en la co-presencia. Las referencias temporales, por otra parte, nos permiten ordenar los acontecimientos para describir en al menos dos niveles la operación de una red de actores. En este sentido, se encuentran los componentes temporales que definen las acciones, es decir, la sucesión de un evento a otro, tanto en la práctica como en las expectativas. Encontramos también un tiempo tecnificado por el uso del reloj (Lasén, 2000), que se ajusta a las expectativas altamente tipificadas de las normativas institucionales (entradas y salidas de la escuela, por ejemplo) y las de un bajo nivel de tipificación, como las interacciones online y offline con otros significativos. En un tercer nivel encontramos el tiempo de los objetos, donde se producen las substituciones de unos objetos por otros, dada su obsolescencia funcional, lo que incluye la aparición de nuevas funciones (por ejemplo *apps*), y nuevos usos en la construcción de la identidad social.

Acerca del carácter *técnico*, es necesario aclarar que se refiere a una forma de *delegación*, de *movimiento*, de *transformación*, de entidades diversas que se entrelazan para alcanzar un destino común, ejecutar una acción de manera conjunta y regulada, emergiendo entonces un nuevo actante (Latour, 2001). Podemos decir que lo técnico no tiene una ontología única, es decir, no es un objeto ni meramente una acción, sino la coordinación de ambas dimensiones en una acción colectiva que incluye tanto agencias simbólicas como objetivas que permiten la realización de una acción. Pensemos por ejemplo en la acción de estacionar un coche y todas las reglas que se ponen en juego (no chocar otros automóviles, respetar las líneas de detención, no bloquear pasos, señalizar y, naturalmente, hacerlo en un lugar permitido), pero, además, se encuentran otras agencias, como las líneas de estacionamiento, las señales de tránsito, toda la mecánica



del automóvil que además coordina muchas “cajas negras” con sus agencias respectivas, y por supuesto el humano que va al volante, y con él todas las consideraciones legales que sustentan la existencia de las líneas y señales, así como la existencia de luces para señalar en el automóvil. A lo cual además podemos ampliar la red “siguiendo a los actores” y descubriremos que, además, el lugar de estacionamiento escogido tiene relación con la posibilidad de ser robado, lo que se conecta con otros dispositivos del coche, como alarmas y seguros en las puertas, y una posible serie de dispositivos legales y económicos (de vuelta a los símbolos) que permiten contratar aseguradoras, artefactos antirrobo, etc. De forma análoga, es posible entonces encontrar la forma en que se articulan los agentes de la producción de los riesgos, es decir, la transformación de amenazas y peligros en operaciones, ordenándose de maneras diversas, según el producto de la red se va modificando, siendo en algunos casos el producto el riesgo, en otros la edad y en otras las oportunidades que emergen del uso.

Al ensamble de actores que hemos expuesto se le denomina *colectivo*.

...el colectivo moderno es un colectivo en el que las relaciones entre los humanos y los no humanos son tan íntimas, en el que hay tantas transacciones y tan alambicadas mediaciones, que no hay ningún sentido plausible en el que puedan distinguirse los artefactos, las corporaciones y los sujetos. Con el fin de poder explicar esta simetría entre los humanos y los no humanos por un lado, y la continuidad entre los colectivos tradicionales y los modernos por otro, es preciso modificar un tanto la teoría social (Latour, 2001, p. 236).

Esta “simetría” a la que alude Latour (2008) no se refiere a algún componente simbólico como la compasión o la justicia. Simplemente alude a que los fenómenos sociales deben ser estudiados considerando la intrincada relación entre actores humanos y no humanos, sin asumir a los segundos como instrumentos al servicio de los primeros, sino definiendo cierta equivalencia entre ambos, asumiendo que “en cualquier caso, crear una relación entre no humanos en un ensamblaje de máquinas regido por leyes y del que dan cuenta una serie de instrumentos, significa reconocerles una especie de vida social” (p. 236).

Entonces cuando hablamos de estos artefactos, como cuando hablamos de las TICs, lo que podemos observar es que no se presentan como la reparación de una falta. Probablemente un análisis genealógico-histórico nos lleve a unos orígenes en que se conciben como tal, sin embargo, pese a que muchos de ellos tienen rasgos

antropomorfos, otros se han desligado completamente de las formas humanas precisamente con el fin de maximizar la eficiencia.

Un ordenador no es un cerebro electrónico operado por un homínido. Es una agencia tecnológica que funciona en red con un operador, para lo cual requiere de una interfaz simbólica y física (¡todavía no logramos desprendernos de los teclados!). Un científico social podrá comprender con claridad que, si bien la estadística existe, los estudios de la opinión pública están inextricablemente encadenados al funcionamiento de las máquinas que pueden realizar los cálculos que hacen posible contabilizar casos en bases de datos enormes, para lo cual debe ponerse en marcha un *colectivo* compuesto por partes de diversas naturalezas. De la misma manera que los aviones no vuelan, sino las líneas aéreas (Latour, 2008), es posible sostener que “no son ni las personas ni las pistolas las que matan. Los diversos actantes deben compartir la responsabilidad de la acción” (Latour, 2001 p.216). Entonces, si una perspectiva humanista como la que domina la sociología desde sus inicios, sitúa la emergencia de la sociedad desde la acción de los individuos, mientras desde el constructivismo más radical de la Teoría General de Sistemas Sociales, los individuos en su capacidad de consciencia quedan excluidos completamente de la sociedad (Luhmann & De Giorgi, 1993), ¿cómo se ensambla entonces lo social desde esta perspectiva que considera simétricamente a humanos y no humanos? El primer paso será identificar una *controversia*, entendida como la movilización de recursos sociales de manera reflexiva en el encuentro de dos programas diferentes, o mejor dicho, un programa y un antiprograma (Akrich & Latour, 1992). Para explicarlo en más detalle es necesario comprender la diferencia entre intermediación y mediación:

...un intermediario, en mi vocabulario, es lo que transporta significado o fuerza sin transformación: definir sus datos de entrada basta para definir sus datos de salida. Para todo propósito práctico un intermediario puede considerarse no solo una caja negra, sino también una caja negra que funciona como una unidad, aunque internamente esté compuesta de muchas partes. Los mediadores, en cambio, no pueden considerarse sólo uno; pueden funcionar como uno, nada, varios o infinito. Sus datos de entrada, nunca predicen bien los de salida; su especificidad debe tomarse en cuenta cada vez (Latour, 2008 p.63)

Entonces la controversia se produce cuando precisamente los datos de entrada no coinciden con los de salida, producto de que un mediador emergente transforma lo que

ingresa y produce un resultado diferente. La presencia de una controversia se detecta por la traducción, donde se puede observar la agencia y la formación de la red.

...una computadora que funcione correctamente puede tomarse como un buen caso de intermediario complicado, mientras que una conversación banal puede convertirse en una cadena terriblemente compleja de mediadores donde se bifurcan a cada paso las pasiones, las opiniones y las actitudes. Pero si una computadora funciona mal, puede convertirse en un mediador horriblemente complejo, mientras que un panel sumamente sofisticado en un congreso académico puede convertirse en un intermediario perfectamente predecible y poco interesante que aprueba formalmente una decisión tomada en otra instancia (Latour, 2008, p.63)

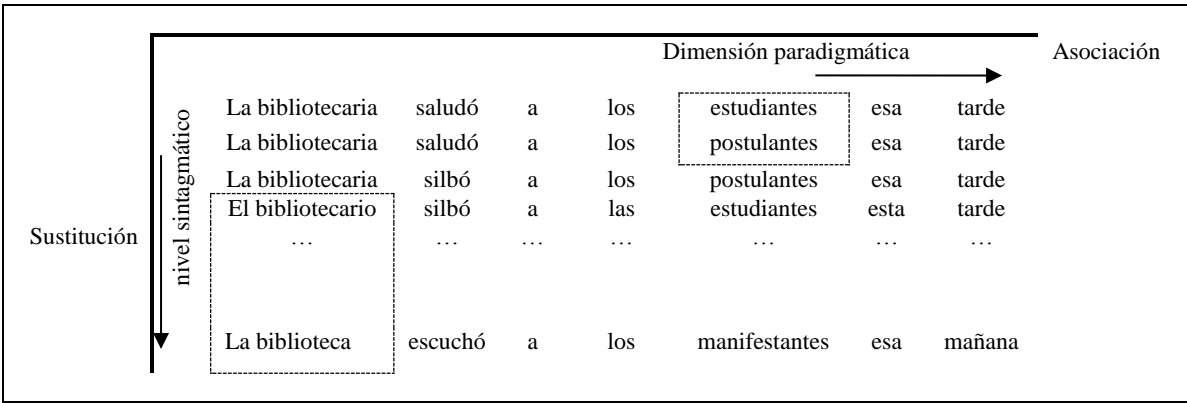
En este sentido, los fenómenos sociales, las controversias no pueden ser supuestas de manera previa, lo que equivale a decir que lo social no puede operar como un supuesto, sino que debe ser demostrado cada vez en las operaciones de un actor-red. En esa demostración es donde precisamente reside la actividad de investigación social, por ejemplo, cuando la investigación permite reconstruir la *delegación* desde un agente humano a un agente no-humano, como en el caso de las señales de tráfico (nivel simbólico) que permiten prescindir de la presencia de la policía, o las alteraciones y dispositivos en el pavimento y carreteras (nivel de los objetos) que permite sustituir la moral del conductor por la reducción forzada de la velocidad mediante un obstáculo, lo cual posteriormente produce un interesante regreso al humano, tal vez una forma de disciplinamiento, en la forma del cuidado de los propios objetos, lo que enlaza la situación con otros agentes, como el dinero, el tiempo perdido en el taller...

Para el análisis de las delegaciones, Latour (1992) se sirve, sin reconocer todo el mérito, de los planteamientos de la lingüística estructuralista de Ferdinand de Saussure, quien plantea la existencia de dos órdenes o niveles del lenguaje. Por una parte se encuentra el orden sintagmático, donde se produce el orden de los significantes, encadenados por relaciones de significado en forma lineal y cuyo orden sintáctico se puede combinar de diversas formas, alterando o manteniendo el significado. Es por eso que a este orden se le denomina también eje de combinaciones. En otras palabras, es la organización de enunciados, compuestos naturalmente por palabras cuyo orden determina el sentido de la expresión. Pero esta es solo la “superficie” del lenguaje, lo dicho, sin embargo, por ausencia, se encuentran operando una serie de posibilidades que habitan en el orden paradigmático, o el eje de las selecciones. Cada palabra que se

ordena en el nivel sintagmático tiene su origen en una selección desde un conjunto hipotéticamente infinito de posibilidades, determinadas por diferentes relaciones u operaciones, por ejemplo la similitud, la contigüidad, la diferencia, entre otras (Saussure, 1987)<sup>8</sup>. Entonces, la delegación ocurre cuando se produce una nueva selección que sustituye a un fragmento de ese nivel sintagmático. Para Latour, este modelo semiótico elaborado para el estudio del lenguaje, orden simbólico sin dudas, se extiende para el análisis de los objetos y la producción de programas y antiprogramas. En el caso de las transfiguraciones y antropomorfismos, se pueden producir entonces sucesivos desplazamientos desde un agente humano a un signo y de un signo a un artefacto no humano, como en el caso del paso desde un policía que vigila el cumplimiento de una norma, hasta un cartel que señala la presencia de policía en el área, hasta una señal de PARE, para llegar a un badén.

Entonces en el plano lingüístico podemos encontrar un proceso como el siguiente, donde se producen por ejemplo sustituciones por similitud (de “estudiantes” a “postulantes”), o por contigüidad (“el bibliotecario/a” por “la biblioteca”, donde opera la parte por el todo, es decir una sinécdoque) (figura 5):

Fig. 5. Diagrama de dimensiones paradigmática y sintagmática

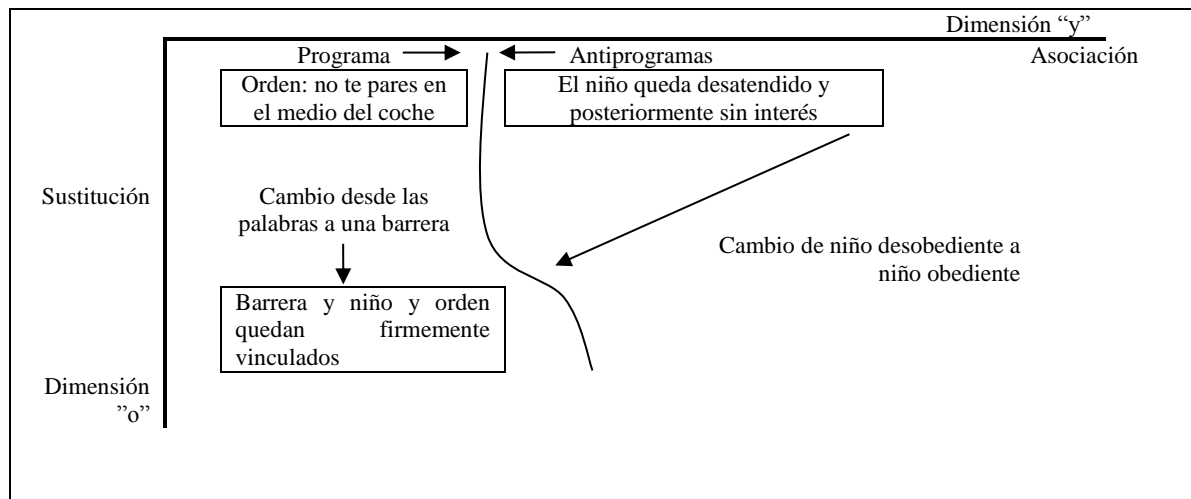


Fuente: Elaboración propia en base a Saussure (1987)

En el caso de las *delegaciones* y *traducciones*, Latour (1992) ejemplifica mencionando una controversia de la vida cotidiana: mantener a un niño pequeño en la parte trasera del automóvil sin tener que estar dando órdenes ni impidiendo su paso con un brazo mientras se conduce (figura 6).

<sup>8</sup> Este modelo ha servido de matriz para la construcción de otros modelos de análisis, sobre todo por intelectuales franceses, donde destacan los trabajos de Levi-Strauss y Lacan.

Fig. 6. Delegación de una orden a un agente no humano.



Fuente: adaptación propia de esquema presentado en Latour (1992)

El diagrama de traducción permite mapear la historia de un guión siguiendo las dos dimensiones: "y" (asociación) y "o" (sustitución). La trama es definida por la línea que separa los programas de acción escogidos para el análisis y los antiprogramas. El punto de la historia es que es imposible moverse en la dimensión "y", sin pagar el precio en la dimensión "o", lo que significa renegociar el ensamblaje socio-técnico (Latour, 1992).

En el ejemplo anterior, además surge una forma de discriminación desde los objetos, dado que algunos usuarios pueden acceder a un uso, mientras otros quedan excluidos de dicha posibilidad (Winner, 1980). Pensemos en el caso de las barreras móviles que se ponen en las escaleras para que los niños pequeños no pasen, y que sin embargo son fácilmente traspasables por los adultos. En este caso, el niño se convierte en usuario, aunque no ha tenido la intención de utilizar la barrera, si no que ésta es impuesta por una norma paterna, de la cual la barrera se independiza imponiendo sus propias restricciones. Para Latour (1992), con cierta ironía, todos estos desplazamientos desde los agentes humanos a los no humanos se producen ante la dificultad de "domesticar" a los seres humanos, quienes parecen tener una persistencia a no disciplinarse, incluso para cuestiones tan elementales como cerrar una puerta. En el caso de esta investigación, podemos aplicar el ejemplo a las barreras informáticas que pretenden independizar la labor de vigilancia paterna en el uso de TICs, lo que pone en marcha un proceso complejo e interesante de rodeos y transformaciones en el actor red formado.

Entonces volvemos al problema acerca de dónde *reside* el fenómeno social, o bien en quién recae, quién o qué produce la sociedad, y dónde, el *lugar*. La respuesta sigue

siendo que estamos ante un universo altamente indeterminado y la única solución es seguir a los actores, a lo que podemos agregar que seguir a los actores implica siempre un viaje físico y simbólico. Law (1997) plantea que el trabajo de investigación se encuentra en encontrar las “influencias” detectables entre actores, reconstruyendo el fenómeno social mediante la reconstrucción de patrones de ordenación o *enrolment* (Callon & Law, 1982, Law, 1994). Estos patrones siempre exigen un seguimiento, puesto que la forma en que se ordenan es necesariamente indeterminada y es precisamente el objetivo de la investigación social, obteniendo como producto precisamente la demostración de que aquello que sucede *es* un fenómeno social. Latour (2008) sostiene que “no existe grupo relevante alguno del que sea posible afirmar que constituye los agregados sociales, ningún componente establecido que pueda usarse como punto de partida incontrovertible” (pp. 49 – 50). Y agrega siguiendo a Garfinkel en un pie de página: “no es tarea del sociólogo decidir por adelantado y en lugar del miembro de qué está hecho el mundo social” (Latour, 2008, pp. 49 – 50). Esta perspectiva abierta es la que permite ir descubriendo paso a paso cómo se compone la red, en otras palabras la red necesariamente es el despliegue de atributos de un actor (Latour, 2011). Esta aproximación será siempre un proceso donde nos exponremos a la heterogeneidad social, donde “como los grupos sociales tienen diferentes recursos e intereses, tienden a tener diferentes puntos de vista de acerca de la estructura adecuada de los artefactos” (Law, 1997, p.111, traducción propia). Una idea solidaria con este planteamiento, aunque desde el modelo constructivista de los estudios de la ciencia y la tecnología, es la distinción de Bijker (1997), quien sostiene dos conceptos fundamentales para el debate sobre la construcción social de los hechos tecnológicos. Por una parte, plantea el concepto de “marco tecnológico”, para referirse a las formas en que grupos socialmente relevantes atribuyen diversos significados a un artefacto, y en segundo lugar el concepto de “inclusión”, para referirse a la forma en que estos diferentes marcos interactúan, se oponen, se fusionan y compiten. Lo interesante de estos planteamientos es que no sólo la *relevancia*, sino la *existencia* del fenómeno social se encuentra en el desacuerdo en cuanto a las formas que adoptan los puntos de vista acerca de los fenómenos como la transformación tecnológica, y justamente en el punto en que esta heterogeneidad de perspectivas se acaba, se produce una “clausura”, lo que para Law (1997) se entiende como el fin de la controversia acerca del fenómeno sociotécnico y la convergencia de los discursos.

El uso de estas aproximaciones se ha utilizado principalmente para investigar los procesos de producción científico-técnica, identificando una variedad de temas, tales como la actividad académica de publicar artículos científicos y su relación con las expectativas de otros agentes (Callon y Law, 1982); el análisis documental de textos científicos especializados en inteligencia artificial (Courtail & Law, 1989); el análisis documental sobre los procesos creativos y conformismo en la ciencia (Courtail, Law & Whittaker, 1989); las etnografías de laboratorios científicos (Latour, 1992); y otros estudios etnográficos acerca de la tecnología del transporte (Latour, 1994).

También estos supuestos han sido utilizados en el estudio de la topología y los espacios territoriales, abordando su relación con la producción de fenómenos sociales. En esta línea se destaca particularmente la investigación de Mol y Law (1994) acerca de la producción de distinciones para el tratamiento del “espacio” en los estudios sociales, distinguiendo tres órdenes: regiones, redes y *espacialidad fluida*. También se encuentran estudios sobre prácticas educativas, tanto en la escuela secundaria (Fenwick, 2010), como en la enseñanza académica superior (Allen & Lukinbeal, 2011), así como en el campo de la ecología (Latour, 2009), la moral (Hache & Latour, 2011) y las ciencias de la comunicación, utilizando en este último caso la máxima de “seguir a los actores” como modelo para el periodismo investigativo (Fioravanti & Velho, 2010). Recientemente, se ha agregado a estas líneas de trabajo, el estudio de la hibridación sociotécnica que emerge en el desarrollo de las TICs. En este último caso, Latour (2011) reflexiona acerca de la relevancia de estudiar las TICs atendiendo a los atributos (la red de actantes), en lugar de esencias y símbolos desarticulados:

Los filósofos se han dejado llevar por el verbo "ser" y su problema de "identidad", y no por el verbo tener y su rango de propiedades y avideces. Pero la WEB está cambiando todo eso, lo hace aceleradamente: ‘tener’ (amigos, relaciones, perfiles...) está transformándose rápidamente en una definición más fuerte de sí mismo que ‘ser’ (Latour, 2011, p. 801, traducción propia).

Esta distinción es probablemente uno de los puntos más relevantes que justifican el uso de una teoría de esta naturaleza como uno de los elementos centrales del marco explicativo de esta investigación, puesto que permite enlazar las agencias presentes dentro y fuera de la red, ordenar su presencia y definir sus dominios de acción en torno a la formación de identidades, personificaciones, riesgos, redes, entre otros fenómenos.

## 1.2. La construcción de los riesgos y la reflexividad social.

La sociedad moderna, como sociedad compleja, ha producido un conjunto de definiciones autorreferentes que pretenden describir los rasgos esenciales que permiten distinguirla de otras formas sociales que la han antecedido. Es así como nuestros tiempos han sido denominados por momentos posmodernidad (Lyotard), modernidad reflexiva (Beck), sociedad funcionalmente diferenciada (Parsons, Luhmann), modernidad líquida (Bauman), sobremodernidad (Augé), entre otras denominaciones, más o menos afortunadas. Una distinción particular que emerge principalmente desde la noción de modernidad reflexiva de Beck es la conceptualización de la sociedad moderna como *sociedad del riesgo*, planteamiento que inicialmente se refiere de manera casi exclusiva a los riesgos ambientales, pero que secundariamente se ha extendido a otras operaciones de la modernidad, tocando la conformación de las subjetividades.

Podemos entender en este contexto a las ciencias sociales precisamente como un instrumento de producción de reflexividad, en tanto “el proceso de modernización se torna reflexivo, se toma a sí mismo como tema y problema” (Beck, 1998, p.26). Esta reflexividad indica una auto-vigilancia en que la sociedad no meramente produce riesgos para los cuerpos, sino que produce, como distinciones, a los riesgos, los cuales operan nuevamente de manera reflexiva, siendo reintroducidos por las instituciones sociales en sus distinciones. Esto es independiente de las condiciones *reales* de producción de los riesgos, donde las operaciones de los procesos industriales producen efectos secundarios, muchas veces concebidos como externalidades de la generación de valor en el modelo capitalista, los cuales son reconocidos y transformados, comercializados, ocultados o reducidos. Beck (1998) señala al respecto:

Las cuestiones del desarrollo y de la aplicación de tecnologías (en el ámbito de la naturaleza, la sociedad y la personalidad) son sustituidas por cuestiones de la “gestión” política y científica (administración, descubrimiento, inclusión, evitación y ocultación) de los riesgos de tecnologías a aplicar actual o potencialmente en relación al horizonte de relevancia a definir especialmente. La promesa de seguridad crece con los riesgos y ha de ser ratificada una y otra vez frente a una opinión pública alerta y crítica mediante intervenciones cosméticas o reales en el desarrollo técnico-económico (p. 26).

Lo anterior indica que los riesgos no son productos emergentes de la naturaleza, en el sentido que no brotan de operaciones de lo vivo, de la oculta dinámica de las moléculas, placas tectónicas o fisiones nucleares, en otras palabras, *lo real*, sino que son



*producto* en el sentido lato del término, es decir, son fabricados (construidos, producidos) por las operaciones de la modernidad, y dentro de ellas, principalmente por el uso de tecnologías. Esta formación autorreferencial es entendida por Beck (1998) como riesgos “abiertos en una medida especial a los procesos sociales de definición” (p. 28). Y es que los riesgos emergen precisamente en las operaciones que los hacen visibles, puesto que los peligros y amenazas que se encuentran en un punto ciego, precisamente se mantienen ocultos, desconocidos, innombrados e innombrables.

La definición de la sociedad moderna como una sociedad del riesgo global no indica que se termine con la sociología centrada en la estratificación. Las diferencias de clase a la luz de la sociedad del riesgo serán comprendidas al alero de dos nociones complementarias. La primera de ellas es la de “vulnerabilidad”, rasgo de los grupos más desprotegidos; las clases más pobres; las economías dependientes; los individuos de bajo estatus social, habitualmente determinados por distinciones como la edad y el sexo. En otras palabras, los riesgos no se distribuyen de manera homogénea en la sociedad, siendo aquellos históricamente desprotegidos quienes inicialmente son afectados por estos riesgos de manera más frecuente. Sin embargo, esta noción no es completa, puesto que los riesgos producen tal complejidad, y por lo tanto incertidumbre, que los peligros que los componen terminan afectando incluso a aquellos que los han producido, bajo la lógica de un *efecto bumerán* (Beck, 1998).

Ahora bien, sistemas sociales como la economía, plenamente establecidos, no sufren nada por la existencia de los riesgos. Por el contrario, los riesgos son tomados y en cierta forma fagocitados por estos sistemas de forma autorreferencial (y en esto Beck sigue de cerca a Luhmann), resultando de ello fenómenos como el aprovechamiento político de los riesgos, o bien, en el caso de la economía, los riesgos son producidos mediante la investigación científica (puede ser tanto de las ciencias económicas como de las ciencias naturales) y reintroducidos en la economía. Y es que los riesgos se diferencian de amenazas y peligros, en que estos últimos se pueden suponer en la naturaleza, sin embargo solo llegan a constituir riesgos cuando tenemos operaciones para prevenir, mitigar, definir, transferir o negar.

Luhmann (1998) va más allá en su modelo constructivista sosteniendo que los riesgos no tienen sustrato ontológico alguno, es decir, son sólo un tipo de observación

en la sociedad que puede apreciarse estudiando la forma en que observadores observan los riesgos:

No se trata simple y llanamente de una descripción del mundo por parte de un observador de primer orden que ve algo positivo o negativo, que constata o echa de menos algo. Más bien se trata de la reconstrucción de un fenómeno de contingencia múltiple que, como tal, ofrece diferentes perspectivas a diferentes observadores (p. 59).

Robles (2005a) se refiere al planteamiento luhmanniano acerca de los riesgos:

Un concepto de riesgo así concebido, como observación de segundo orden, no se interesa por la existencia “real” de los riesgos, ni por la posibilidad de daños, sino por la probabilidad de que dichos daños aparezcan en el horizonte de decisiones de acción. Por ello una sociología del riesgo tiene siempre presente el procesamiento de la inseguridad en el contexto de decisiones contingentes (p. 3)

Entonces, “nunca queda claro si los riesgos se han intensificado o nuestra visión sobre ellos. Ambos aspectos convergen, se condicionan y se fortalecen mutuamente y, porque los riesgos son riesgos en ‘el conocimiento’, los riesgos y su percepción no son dos cosas diferentes, sino una y una misma cosa” (Beck, 1998, p. 62). Es decir, por mucho que los peligros se encuentren en la naturaleza, es habitualmente la ciencia quien tiene que operar para hacerlos visibles, o mejor dicho, para hacerlos *reales*. Arnold (2006a) incide sobre los riesgos y el carácter autorreferencial de la sociedad moderna, siendo dicha autorreferencia el punto de partida de *nuevas condiciones*. Asimismo, señala que “un efecto importante de estas nuevas condiciones consiste en que las potencialidades, expectativas y amenazas que se comunican en la sociedad se tematizan, en sus diversas modalidades, en conjuntos específicos de referencias, que carecen de un plano rector global” (Arnold, 2006b, pp. 322 – 323).

En esta producción de los riesgos es muy relevante un fenómeno que toca muy de cerca a esta investigación, puesto que la política sobre los riesgos en Internet queda claramente interpelada por esta comprensión general de los riesgos en la sociedad, donde cada riesgo presiona para la producción de nuevas operaciones de la sociedad que reintroducen la información de formas diversas. Beck (1998), aludiendo directamente a la emergencia de mercados en torno a riesgos particulares, señala:

...a pesar de toda oposición y todo malabarismo de demonización, [el riesgo] ‘también’ es un ‘factor de impulso económico de primer rango’. Esto se hará muy notorio en el

desarrollo de las ramas y sectores de la economía al igual que en los gastos públicos crecientes para la protección del medio ambiente, para la lucha contra las enfermedades de la civilización, etc. El sistema industrial ‘saca provecho’ de las irregularidades que produce y no lo hace del todo mal (p. 62).

Como en un juego de roles, la ciencia define dónde se sitúan los riesgos, los hace visibles y, de manera complementaria, la población los percibe. Ante este juego, Beck (1998) agrega que “las discrepancias en torno a esto indican la extensión de la ‘irracionalidad’ y de la ‘hostilidad hacia la tecnología’. Esta división del mundo entre expertos y no expertos contiene a la vez la idea de opinión pública” (p.64). Esto es tal vez uno de los puntos más relevantes de la aproximación desde la sociología del riesgo para el caso de nuestra investigación, precisamente porque ya podemos comenzar a ordenar a nuestros actores utilizando los riesgos como distinción.

Ya contábamos con la tecnología operando como potencial foco de producción de peligros para las personas y la sociedad. Por otra parte, tenemos ya la política y la economía transformando la primera a los riesgos en objeto de política pública y con ello toda la cadena de actores que van desde el marketing electoral y sus tecnologías de la persuasión, hasta el funcionamiento de las urnas, los sistemas de votación en el senado y la asignación de dietas parlamentarias, mientras la segunda opera con riesgos en la cadena de producción de valor. Por otra parte, reaparecen las personas, esta vez como quienes tanto “perciben” como “corren riesgos”, introduciendo distinciones desde la opinión pública. Posteriormente observaremos cómo se agrega un actor. Se trata de los artefactos tecnológicos y otros actores no-humanos que forman parte de lo que Latour (2008) denomina “actor-red”, sistemas híbridos de humanos y no humanos que van desde el uso de nuestras herramientas domésticas hasta la operación de transbordadores espaciales, pasando por supuesto por nuestras ya cercanas tecnologías digitales. Esta proliferación de sistemas híbridos “crea nuevas oportunidades, pero conlleva nuevos riesgos también” (Weyer, 2006 p.129, traducción propia).

En este punto los riesgos se aproximan un paso más a lo que nos interesa, puesto que llegamos a la dimensión de los valores. Con esto nos referiremos tanto a los *estados deseables de existencia*, o valores terminales, como a los modos de conducta o valores instrumentales que tienen una influencia dinámica sobre la conducta de los sujetos (Rokeach, 1974), que pueblan el discurso de las personas, y sin duda son parte fundamental de la forma en que padres e hijos construyen la realidad familiar y

procesan desde estas expectativas la información orientada hacia la producción de riesgos, en la medida que operan dinámicamente en los procesos de socialización. Beck (1998) recalca la nítida influencia de los valores en los procesos de construcción de los riesgos:

Incluso en sus adornos de tecnología o de estadística matemática elevada, las declaraciones sobre riesgos contienen enunciados del tipo ‘así queremos vivir’ –por consiguiente, enunciados que sólo pueden resolverse ‘individualmente’ en una ‘violación permanente de los límites’ de las ciencias naturales y las ingenierías.” (p. 65).

Nos queda entonces más clara la importancia y necesidad de observar la forma en que se producen y defienden estos valores, y las distinciones que producen a la luz de los riesgos, para distinguir por ejemplo quién es buen padre y quién es buen hijo.

### **1.3. El análisis de la interacción social como recurso para comprender usos de TICs en la preadolescencia y la adolescencia.**

En este apartado, se plantea una acotada serie de modelos que abordan teóricamente la cuestión de la interacción social, destacando los elementos que se considerarán como instrumentos de análisis. No pretende constituir en absoluto una recolección del estado de la cuestión en la investigación de las interacciones sociales, sino simplemente un marco de referencia operativo para el análisis planteado. La necesidad de acoplar estos planteamientos a nuestro proceso de investigación surge una vez que el análisis demanda una comprensión de los usos de las TICs en la preadolescencia y la adolescencia como fenómeno comunicativo interaccional, donde la materialidad de las tecnologías dialoga con los aspectos simbólicos de la interacción.

#### **1.3.1. Interaccionismo simbólico.**

El interaccionismo simbólico constituye uno de los referentes teóricos para la comprensión del fenómeno planteado, tanto en su comprensión analítica, como en el sustento general del diseño de la investigación, ya que plantea un camino para comprender fenómenos sociales atendiendo a la perspectiva de los actores implicados, dada la capacidad de este modelo teórico para comprender la forma en que los actores se observan y tipifican socialmente unos a otros.

De la misma manera, el interaccionismo simbólico nos permite observar la manera en que un grupo social puede articular tanto las experiencias individuales, las experiencias con otros, como la categoría social a la cual pertenecen los sujetos, siendo esta forma de aproximación la única alternativa para comprender la conducta individual. En palabras de Mead:

...la conducta de un individuo solo puede ser entendida en términos de la conducta de todo el grupo social del cual él es miembro, puesto que sus actos individuales están involucrados en actos sociales más amplios, que van más allá de él y que abarcan a otros miembros de ese grupo (Mead, 1973, p. 54).

No existe una diferenciación total de los procesos internos de los sujetos y la comunicación con el resto de la sociedad. Ambos procesos se articulan en una unidad donde acciones y símbolos son partes de un mismo proceso de coordinación social.

... la adaptación mutua de los actos de los distintos individuos humanos dentro del proceso social humano; adaptación que se lleva a cabo gracias a la comunicación: por medio de gestos en los planos inferiores de la evolución humana y por símbolos significantes (gestos que poseen significación y, por lo tanto, son algo más que meros estímulos sustitutivos) en los niveles superiores de la evolución humana (Mead, 1973, p. 114).

Mead (1973) logra observar con asombrosa claridad la relación entre objetos (no humanos) y los seres humanos, interacción de la cual surgen fenómenos sociales y la percepción de las interacciones como las figuraciones sobre el mundo. En otras palabras, las representaciones simbólicas del mundo son siempre representaciones de observaciones acerca de la interacción.

... los procesos o las reacciones orgánicas, en un sentido, constituyen los objetos frente a los cuales son reacciones, es decir, cualquier organismo biológico dado es en cierto modo responsable por la existencia (en el sentido de las significaciones que tales objetos tienen para él) de los objetos a los que fisiológica y químicamente reacciona. Por ejemplo, no habría alimentos –objetos comestibles- si no hubiera organismos que pudiesen digerirlos (p. 115).

Ahora bien, para el interaccionismo simbólico, la significación de los hechos sociales no es una cualidad de las consciencias, sino una cualidad estrictamente social para la cual las consciencias no son necesarias. Esto porque el mecanismo de la significación está presente en el acto social antes de que ocurra la emergencia de la

consciencia. En lugar de una interpenetración de consciencias, lo que se encuentra es la comunicación:

1) El proceso social, gracias a la comunicación que posibilita entre los dos individuos involucrados en ella, es responsable de la aparición en la naturaleza de toda una serie de nuevos objetos, que existen en relación con ella (objetos, esto es, de “sentido común”); y, 2) que el gesto de un organismo y la reacción adaptativa de otro organismo a dicho gesto, dentro de cualquier acto social dado, establecen la relación que existe entre el gesto como comienzo del acto dado y la contemplación o resultante del acto dado, al cual el gesto se refiere. Estos son los dos aspectos lógicos básicos y complementarios del proceso social” (Mead, 1973, p.117).

Blumer (1982) explica que la naturaleza del significado no se encuentra en las cosas, ni tampoco el sentido es una fuerza que obedezca a una estructura inmutable de las cosas, y menos una cualidad de las consciencias, sino un fenómeno estrictamente social en que las creencias acerca de las cosas se coordinan con las creencias de otros.

... no creo que el significado emane de la estructura intrínseca de la cosa que lo posee ni que surja como consecuencia de una fusión de elementos psicológicos en la persona, sino que es fruto del proceso de interacción entre los individuos. El significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación a esa cosa (p. 5).

En el proceso de interacción en que las creencias personales y de otros se coordinan, aparecen las instancias del Yo y el Mí, como dos instancias temporales diferentes y con orígenes distintos. El Yo es aquel reconocimiento del sujeto en la experiencia que le permite identificarse con otros. El Mí requiere de una reconstrucción temporal y de la participación de otros agentes y fundamentalmente de la memoria, la cual permite la anticipación de la reacción de otros. Mead (1973) señala que “las actitudes de los otros, que uno adopta en cuanto afectan a su propia conducta, constituyen el Mí, y eso es algo que existe, pero las reacciones a ello no se han dado aún” (p. 203).

El diálogo entre estas dos instancias es lo que permite ese relato relativamente continuo y coherente que llamamos personalidad. En palabras de Mead:

...el Mí y el Yo residen en el proceso de pensamiento, e indican el toma y daca que caracteriza a éste. No existiría un Yo, en el sentido en que usamos este término, si no

hubiese un Mí; no habría un Mí sin una reacción en la forma del Yo. Los dos, tales como aparecen en nuestra experiencia, constituyen la personalidad (Mead, 1973, p. 209).

La *persona* a la cual alude Mead, y con esto se aleja claramente de todo postulado positivista con el que inicialmente pareciera coincidir, no tiene un sustrato ontológico determinado, puesto que es un producto emergente, y constituyente a la vez, de la sociedad. Señala: “La persona no es algo que exista primeramente y luego en relación con otros, sino que, por así decirlo, es un remolino de la corriente social, y, de tal manera, una parte de la corriente” (Mead, 1973, p. 209). Cooley va más allá y señala que “no existe una separación entre las personas reales y las imaginarias; ciertamente, ser imaginado es volverse real, en un sentido social” (Cooley, 1983, p. 95).

La presentación del sujeto, y la construcción activa de su imagen en las interacciones sociales, constituye un aspecto fundamental para la comprensión de los fenómenos comunicacionales. Martín Criado (1997), siguiendo la orientación goffmaniana, plantea que:

...toda interacción supone, por tanto, un trabajo de gestión de la propia imagen por parte de los participantes. Nuestro valor social es negociado en el curso de cada interacción. Por ello, tenemos que someternos a las reglas de ‘aceptabilidad’ y ‘normalidad’ imperantes —y negociadas— en la situación (p.85).

Martin Criado (1997) describe una suerte de relación contable entre el individuo y su entorno social. En esta relación, las personas invierten en las relaciones generando un “crédito” social que en definitiva se sintetiza en la producción de confianza. Al mismo tiempo, en la interioridad del sujeto se produce además una inversión emocional en para la construcción de la imagen personal y la identidad.

Un punto muy relevante para nuestro trabajo es precisamente la observación de fenómenos como la cultura, en un proceso activo que se recrea en la interacción social y cuyas orientaciones regulativas se ponen en práctica en un proceso de negociación de la realidad social, o como señala Blumer, “costumbre, tradición, norma, valores, regla, etc., se derivan claramente de lo que las personas hacen” (Blumer, 1982, p.5). En este sentido, la subjetividad es presentada, performada, en procesos de interacción mediada por ordenador (Gil, Vall-llovera & Feliu, 2010).

Una relectura crítica de estos aportes del interaccionismo simbólico acerca de la presentación de la persona y su mapeo del entorno social, nos llega desde Urry (1993), quien señala que algunas lecturas del interaccionismo simbólico acentúan el carácter reactivo de los actores sociales, dejando de lado su capacidad creativa en las situaciones sociales. Por ejemplo, en el caso de los grupos de identificación, Urry (1973) señala que es incorrecto pensar que los actores deben estar al tanto de las normas que rigen para él, para que así pueda orientarse. Las personas no actúan meramente de acuerdo con una norma, si no que se involucran en adquisiciones continuas de roles en las interacciones. En otras palabras, Urry señala que comúnmente los agentes no son capaces de aplicar una reducción reflexiva de su experiencia social que adopte la forma de una consciencia de los marcos regulativos de las interacciones sociales, sino que las personas simplemente actúan y se coordinan en procesos fluidos. La posición de esta investigación pretende superar este entredicho proponiendo que la producción de los lazos regulativos de la interacción no son ni productos que anteceden completamente a cada encuentro social, ni son productos que quedan completamente acabados cuando el contacto cesa. La interacción, desde nuestro marco interpretativo, es un proceso de ajuste constante donde ciertamente emerge un *marco*, pero este no opera con una temporalidad distinta como una *latencia* que determina roles, sentidos y significados, como probablemente lo interpretaría un análisis funcionalista clásico, sino que está permanentemente en construcción, surgiendo en algunos casos unas operaciones que efectivamente parecen ciegas ante los marcos que las regulan, y otras que producen grados de reflexividad, por ejemplo en los conflictos en que se pone en cuestión lo aceptable y lo inaceptable en el manejo de la información personal y la gestión de la confianza. Cuando esto último sucede, nuestro marco interpreta una nueva introducción de las explicaciones prácticas, un primer orden de descripciones para ser interpretado por un segundo orden, nuestro análisis. Es por eso que se hace necesaria una teoría que permita precisamente acceder a ese segundo orden, lo que nos lleva a la Teoría General de Sistemas Sociales Autorreferenciales o Autopoiéticos.

### 1.3.2. Sistemas de interacción en la Teoría General de Sistemas Sociales Autorreferenciales.

Los sistemas de interacción constituyen un aspecto de la Teoría General de Sistemas Autorreferenciales, cuyo desarrollo inicial se presentó de manera incompleta y ha sido



construido desde diversas fuentes de manera fragmentaria. Otros autores han intentado desarrollar aspectos enunciados en la teoría, pero no completamente desarrollados, como los sistemas de interacción. Esta es una tarea compleja, puesto que se trata de llevar una teoría eminentemente macrosocial al contexto microsocial y prescindiendo de conceptos como la intencionalidad, las cogniciones y motivaciones. Desde la teoría general de los sistemas sociales autorreferenciales, los sistemas interaccionales tienen la facultad de existir al margen de otras formas de diferenciación, logrando que su complejidad se diferencie, manteniendo algunos de ellos independencia, formándose fuera de los sistemas primarios del sistema de la sociedad (Luhmann & De Giorgi, 1993). Estos sistemas requieren del código presencia/ausencia para su distinción sistema/entorno, siendo entonces sistemas donde las personas ejercen dos papeles: “uno la relación de interacción en que toman parte y otro con el sistema social del cual aquella interacción toma parte” (Figueira, 2006, p. 185). En sus rendimientos, estos sistemas muestran cómo las personas logran manejar esta diferenciación, de lo cual la sociedad puede emerger de la interacción. De esta manera, el orden de la interacción al interior de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos ha sido más bien concebido a través del análisis como “sistemas efimeros”, asumiendo la estabilidad que pueden alcanzar solo de manera tangencial en el análisis de la intimidad (Figueira, 2006).

Probablemente el autor que ha desarrollado de manera más detallada el análisis de la interacción desde una perspectiva sistémica es el sociólogo chileno Fernando Robles. Según Robles (2006), los sistemas de interacción se caracterizan por su micro diversidad, la que debe ser abordada atendiendo a la premisa de que "vivimos en la sociedad mundial, pero las interacciones se remiten a contextos idiosincrásicos" (p. 107), con lo cual se alude a que los sistemas de interacción, por su indeterminación comunicativa y por resultar el modelo elemental para la observación de la doble contingencia y de su tentativa de solución, a saber la comunicación, constituyen aquel espacio fundamental para la expresión y actualización de los programas de los sistemas funcionales. Lo que indica que la complejidad de la sociedad reposa sobre la complejidad de los sistemas de interacción. Es en este punto que Robles (2004) construye un puente teórico que permite aproximar dos planteamientos aparentemente distantes: la etnometodología y la teoría general de sistemas. Este puente permite comprender por una parte la autodeterminación de los sistemas de interacción, así como

el carácter contextual con que las interacciones se producen, en un flujo complejo y emergente.

Uno de los méritos más relevantes de la etnometodología fue establecer que la interacción constituye un orden donde toda comunicación es potencialmente indeterminada. Al observar interacciones operando, estas exhiben que "formas simbólicas como los enunciados, los gestos, las reglas, las acciones, comportan una franja de no completación que sólo desaparece cuando aquellas se producen, aunque las propias completaciones anuncien un horizonte de no completación" (Coulon, A. 1988 p. 37). Esta orientación situacional contextual que se denomina *indexicalidad*. La indexicalidad "se niega a ser observada directamente, sólo es plausible de ser observada como paradoja inconveniente en contra de todas las verdades de la ciencia o indirectamente mediante la crisis reflexiva de la las explicaciones prácticas" (Robles, 2006, p. 122), en este sentido es que la indexicalidad es tomada a menudo por la lógica como "inconveniente", debido a que impone la contextualización de la enunciación para determinar la veracidad de lo dicho (Coulon, 1988), o sea, implica salir del ámbito restringido del lenguaje referencial – en un sentido pragmalingüístico- al mundo de la comunicación y la interacción, donde la orientación del sentido no se encuentra predeterminada en lo dicho, sino en el proceso comunicativo.

Para los participantes en la interacción, observadores de primer orden, la indexicalidad permanece oculta, y dicho ocultamiento parece ser condición para la reproducción de los sistemas de interacción. En palabras de Robles (2006), "la indexicalidad es el lado opaco de la observación de primer orden. No alcanza la duración de la temporalización de la consciencia" (p.130). Con todo, la indexicalidad es el efecto de una comprensión de sentido del lenguaje que permite evitar la ruptura de las interacciones, tal y como se observaba en los experimentos de ruptura de Garfinkel. En dichos experimentos, Garfinkel (1968/2006) envió a sus estudiantes a observar a sus familiares y conocidos, registrando cada detalle de sus conductas y comunicaciones como si se tratara de la observación de extraños, sin interactuar en situaciones íntimas, utilizando lenguaje normal y hablando solo si les era dirigida la palabra. Ante esto los familiares reaccionaron desconcertados, variando sus interacciones e interpretaciones desde lo cómico hasta la irritación, produciendo comentarios burlescos por parte de la familia y explicaciones ancladas en motivos previos, tales como: "había estado

trabajando mucho", "está enfermo", "seguro peleó con su novia", y consiguientemente reacciones dirigidas a sancionar la conducta aislando o restando legitimidad al estudiante: "No se ocupen de él, tiene uno de esos días otra vez", "no le presten atención...", "¿por qué siempre tienes que estar tratando de crear fricción en nuestra armonía familiar?" (Garfinkel, 1968/2006, p. 61). En todos estos casos podemos observar una novedad, la ruptura de lo sobreentendido, y la orientación hacia explicaciones que den sentido a lo extraño. El juego de Garfinkel consiste precisamente en hacer evidente que todo sentido de la interacción es indexical, siendo la indexicalidad un componente inextirpable que se resiste a ser exterminado de la interacción. Tanto la indexicalidad como las consiguientes "explicaciones prácticas" de los estudios de Garfinkel deben ser interpretadas asumiendo que derivan de la doble contingencia donde "existe un contexto prácticamente producido que es eminentemente autorreferencial" (Robles, 2006 p. 110), donde se opera en base de los "accounts o explicaciones prácticas" (Robles, 2006 p. 132). El valor de este concepto en nuestra investigación es la radical importancia de las explicaciones prácticas y los sobreentendidos en el discurso en la reconstrucción personal y grupal de la experiencia de uso de TICs y sus riesgos asociados, entendida dicha experiencia como un proceso de producción social de sentido, toda vez que la propia experiencia con las TICs es comunicada, compartida, negociada, explicada, y en muchos casos, defendida.

De esta manera, los intercambios comunicacionales, inevitablemente indexicales, producen continuamente indeterminación orientada a producir ambigüedad y a motivar su aclaración cíclicamente. Para Robles (2004), estos intercambios comunicacionales en la interacción:

En sí mismo vacíos y adoptan contenido y significación únicamente en el contexto y en el momento de su ejecución, en el cual indican hacia un objeto determinado, el que a su vez muestran y/o identifican. Por su carácter indicativo, dichas expresiones son descritas por la pragmática como elementos deícticos y son discutidos bajo la categoría de la deixis (Robles, 2004, pp. 52 – 53).

Así como en las sociedades de capitalismo periférico los sistemas de interacciones "configuran a veces un verdadero sistema funcional alternativo" (Robles, 2005b, p. 23), cobran especial importancia cuando en las sociedades de capitalismo central las instituciones y los grandes sistemas de la sociedad entran en crisis, como es el caso del contexto social en el cual esta investigación se produce. En otras palabras, un sistema

social en crisis deteriorará las posibilidades de acople con sistemas funcionales, transfiriendo operaciones a los sistemas de interacción. Posteriormente veremos cómo existe un paralelismo entre este aspecto y el planteamiento tanto desde el marxismo como desde la teoría crítica acerca del papel de la familia como espacio de contención en la sociedad capitalista.

No obstante esta divergencia planteada por la indexicalidad, esto no implica que la comunicación sea imposible o que se formen interacciones absurdas sin sentido. El enfoque sistémico utiliza dos conceptos entonces para comprender la estabilidad de los sistemas y el que el *hecho improbable*<sup>9</sup> de la comunicación se produzca. Por una parte se introduce la memoria del sistema como el conjunto de recurrencias comunicativas, mientras por otra parte se asume que la comunicación se produce porque se comparte el sentido. En este último punto es donde la teoría no tiene una respuesta suficientemente clara, puesto que no explica con claridad como emerge el sentido de la comunicación en los sistemas de interacción.

Para comprender la emergencia del sentido, proponemos en este trabajo ensamblar un tercer elemento teórico. Se trata del planteamiento de Goffman acerca de los marcos (*frames*), según el cual es posible realizar un análisis de la forma en que se organiza un marco de expectativas que regulan intercambios específicos y las expectativas sobre estos. Goffman da el siguiente ejemplo:

Cuando un coronel pregunta la causa de muerte, él quiere una respuesta formulada en el esquema natural de la fisiología; cuando él pregunta sobre la forma en que murió, él quiere una respuesta social, una que describe lo que posiblemente es parte de una intención (1986, pp. 24 – 25).

Es así como en cada caso lo que se activa son marcos de sentido diferentes. En este punto, un segundo planteamiento de Goffman cobra importancia. Se trata de la distinción entre conversaciones formales e informales, siendo las primeras altamente convencionalizadas y reguladas por marcos institucionales que fijan expectativas muy claras y ampliamente difundidas, mientras en el segundo caso las expectativas son productos que podemos denominar emergentes, es decir, que se van produciendo sobre la marcha y se enlazan solamente con las expectativas generadas en comunicaciones anteriores. Goffman (1986) determina que en las conversaciones cotidianas informales

---

<sup>9</sup> Para Luhmann la comunicación es un hecho improbable.

se utilizan marcos muy flexibles, donde los quiebres de marco se producen de manera muy habitual y los actantes forman estrategias para continuar la interacción. De la misma manera señala que las conversaciones formales tienen marcos rígidos, los cuales constituyen un juego de reglas que constituyen el marco en sí mismo.

Los órdenes formal e informal, pueden ser asumidos como equivalentes a dos órdenes o niveles de emergencia de los sistemas que en nuestro trabajo se encuentran en permanente diálogo: los sistemas funcionales (la economía, la política, el derecho, etc.) y los sistemas de interacciones (la familia y las amistades). Los sistemas de interacción no existen en el vacío, sino que se acoplan continuamente a los sistemas funcionales, de donde toman semánticas, es decir premisas de sentido que se conservan (Robles, 2006).

Los sistemas de interacciones en la línea de lo descrito por Robles (2004, 2006) son sistemas en los cuales la sociedad se realiza de manera impredecible y con una complejidad insostenible para los sistemas de funciones, los cuales, por su parte, requieren del uso de códigos definidos, logrando la emergencia del sistema por la operación del código, siendo no indexicales, mientras los intercambios de los sistemas de interacción *son* indexicales. Entonces aquí es donde podemos comentar la forma en que los sistemas de interacción, como las familias, diadas parentales y grupos de amigos, construyen su memoria como sistemas en la articulación de su unicidad en la producción de *programas* altamente idiosincráticos que operan como marcos (*frames*) de sentido.

#### **1.4. Riesgos y vulnerabilidad en el uso de tecnología.**

##### **1.4.1. La observación de los usos tecnológicos y sus riesgos en la infancia y la adolescencia.**

El uso de medios de comunicación y nuevas tecnologías por parte de niños y adolescentes permite como nunca antes la apertura a un horizonte de conocimientos y experiencias beneficiosas para el desarrollo psicosocial. Sin embargo, “al mismo tiempo, asistimos al crecimiento de la preocupación por los riesgos que estas nuevas oportunidades traen de la mano” (Livingstone, 2010, p.1). Los riesgos y oportunidades para niños, niñas y adolescentes en Internet han sido objeto de cobertura por parte de los medios de comunicación. Sin embargo esta cobertura es baja frente a otros temas. En el caso de España, Mascheroni, Ponte, Garmendia, Garitaonandia & Murru (2010) han

analizado las noticias en España, Italia y Portugal comparando sus resultados con lo obtenido en otros países del norte de Europa, concluyendo que España es el país europeo con la mayor proporción de noticias sobre este tema en los periódicos, con una acentuada preocupación por los riesgos, por encima de las ventajas u oportunidades. En este mismo estudio, se encuentra que la focalización temática de los riesgos está constituida principalmente por los aspectos sexuales y la conducta agresiva, dejando de lado temas como el mercado y el consumismo.

Ya podemos hablar de una tradición de investigadores sobre el estudio de los medios, la tecnología y su relación con periodos del desarrollo como la infancia y la adolescencia. Esta área de investigación se encuentra diferenciada en al menos dos frentes que en ocasiones muestran resultados contradictorios. El primero se centra principalmente en los estudios psicológicos y neuropsicológicos que buscan establecer una relación causal entre variables asociadas a la conducta y el desarrollo psicosocial y la exposición ante medios de comunicación masiva. Sin entrar en otros detalles, podemos comentar que en la actualidad este tipo de estudios han sido ampliamente criticados, principalmente porque se asume comúnmente la vulnerabilidad ante el daño de los niños y niñas, sin definir con claridad lo que se entiende por “vulnerabilidad” y “daño”, confundiendo de manera habitual la correlación con la causalidad. Un segundo enfoque se compone de abordajes culturalistas, habitualmente de orden constructivista, que privilegian el contexto de recepción, la cultura, las variables de los sistemas de interacción, así como los saberes que las audiencias tienen y producen, dando sentido a los contenidos de los medios. Parece ser que la focalización en los efectos causales simples y directos de los medios, ya no es apropiada. Parece mucho más útil asumir que el camino está en investigar cuál es el rol de los medios en la producción de riesgos asociados al uso de TICs por parte de niños y niñas. Por ejemplo, comprendiendo el rol que juega Internet en el acceso que los pedófilos tienen a sus víctimas (Livingstone, 2007).

El análisis de 400 estudios realizados en el contexto europeo, en el marco del proyecto EU KIDS ONLINE, produce una clasificación de los riesgos asociados a estas conductas, definiendo dos ejes. Por una parte se ordenan los contenidos, la interacción (contacto) y las conductas ejercidas. Por otra parte se agrupan la naturaleza de dichos contenidos, contactos y conductas, siendo estas agresión, sexualidad, valores y mercado

(Hasebrink, Livingstone, Haddon & Olafson, 2009). El cruce de estas dimensiones produce la siguiente categorización (figura 7).

**Fig. 7. Clasificación de dimensiones de riesgo en Internet.**

	Contenido	Contacto	Conducta
Agresivo/a	Violencia Contenido gore	Ser víctima de Bullying	Bullying
Sexual	Pornografía	Grooming (acoso sexual online)	Acoso sexual
Valores	Racismo	Persuasión ideológica	Autoagresión
Mercado	Marketing Solapado	Privacidad/uso abusivo de datos	Descargas ilegales Apuestas
Fuente: Hasebrink, Livingstone, Haddon & Olafson, 2009			

Utilizando esta clasificación, se obtiene que el 50% de los y las menores europeos ha dado información personal online, el 40% ha visto pornografía online, el 30% han visto contenidos violentos, el 20% ha sido víctima de bullying y el 10% ha tenido una cita con alguien que sólo ha conocido online (Hasebrink, Livingstone, Haddon, & Ólafsson, 2009).

A partir del informe EU Kids Online I (2009), los países europeos se pueden clasificar según su grado de uso y los riesgos que niños y niñas pueden encontrar en Internet. Es así como parece ser que Francia y Alemania tienen un nivel de uso medio con un bajo riesgo en Internet. Por su parte España se encuentra en la celdilla de uso medio y riesgo medio, mientras que países del Este como Bulgaria y República Checa presentan un uso medio, pero de alto riesgo. Dinamarca y Suecia serían los países con mayor nivel de acceso y menor grado de riesgo. Mientras que Eslovenia, Estonia, Islandia, Noruega, Países Bajos, Polonia y Reino Unido ocupan la casilla de mayor riesgo y mayor uso (Livingstone, y Haddon, 2009) (figura 8).

**Fig. 8. Relación entre riesgos e intensidad del uso en niños europeos**

		Uso de internet de los niños		
		Bajo (<65%)	Medio (65% - 85%)	Alto (>85%)
Riesgo en la red	Bajo	Chipre Italia	Alemania Francia	
	Medio	Grecia	Austria Bélgica España Irlanda Portugal	Dinamarca Suecia
	Alto		Bulgaria República Checa	Eslovenia Estonia Islandia Noruega Países Bajos Polonia Reino Unido

Fuente: Livingstone & Haddon, 2009

#### 1.4.2. Las amenazas: el entorno para la producción del riesgo en el uso de TICs.

##### a) *El abuso y la explotación sexual.*

En los años 90 la investigación sobre este fenómeno se centró principalmente en la producción de material de pornografía infantil. A comienzos de la década del 2000 comienza una creciente preocupación, ya no solo por los intercambios de pornografía infantil por parte de adultos, sino además por el propio uso tecnológico por parte de niños y adolescentes, a la luz de los cambios tecnológicos (Atkinson & Newton, 2010).

La investigación centrada en los perpetradores de abuso sexual infantil utilizando como soporte TICs es escasa, en comparación con aquella enfocada en las víctimas. Dentro de un terreno tan complejo, la psicología forense ha comenzado recientemente a interesarse por el estudio de perfiles de sujetos que han participado en redes pedófilas, lo que incluye la producción y distribución de material pornográfico infantil en Internet. La proporción de adolescentes y preadolescentes que reciben solicitudes sexuales online alcanza el 13% y muestra una tendencia a la baja, dado que en el año 2000 se observaba un 19% en la misma dimensión (Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2006).

El uso de Internet con estos fines se inscribe en la lógica de lo que la psicología anormal ha llamado “uso patológico de Internet” (Davis, 2001), lo que desde un punto de vista cognitivo-conductual se refiere a cogniciones *maladaptativas* que pueden ser generalizables al uso intensivo y abusivo de Internet, o bien altamente específicas, lo que “incluye a aquellas personas que son dependientes de una función de Internet. Esto incluye un uso exagerado (abuso) de servicios de material sexual, servicios de subastas, ventas electrónicas y apuestas online” (Davis, 2001, p. 188). En esta línea, el uso patológico de internet se define no sólo por un interés en cierto tipo de contenido al cual se tiene acceso por Internet, sino además porque este interés se manifiesta en la forma de necesidad y de dependencia.

Es importante recalcar que existe una amplia variedad de conductas y características en los abusadores y acosadores de niños, niñas y adolescentes, lo que no permite establecer un solo perfil aplicable a todos ellos (Wolak, Finkelhor, Mitchell, & Ybarra, 2008).



En un estudio ya clásico, Durkin (1997) identificó cuatro principales actividades de los pedófilos online: a) intercambio de imágenes de menores abusados/as; b) contactar víctimas para perpetrar abusos; c) contactar con otros para hablar acerca de los propios intereses sexuales a través de foros, Webs y otros medios; d) renegociar sus identidades reales. El análisis de contenido de un medio digital de orientación pedófila dio como resultado que la mayor parte de los posteos (57%) en foros se orientaban a “condenar a los condenadores”, es decir, transferir la atención desde sí mismos para focalizarla en las personas que rechazan sus acciones, tales como agentes legales, padres y trabajadores sociales. Por otra parte, una proporción de posteos se clasifica como negación del daño de los menores (35%), mientras un 17% considera que niños y niñas pueden incluso beneficiarse de las relaciones sexuales con adultos (O'Halloran & Quayle, 2010).

Con el objeto de explorar algunos posibles rasgos y las estructuras cognitivas subyacentes a este tipo de comportamiento utilizando Internet como medio facilitador, Quayle y Taylor (2003) realizaron 23 entrevistas a hombres condenados por descargar imágenes de pornografía infantil desde internet (como una de las actividades dentro del delito por el cual estaban condenados). De estos hombres veinte habían intercambiado pornografía infantil, tres la habían producido e intercambiado imágenes, cinco produjeron pornografía infantil y no se comprobó que compartieran las imágenes, uno se implicó en la seducción de un menor de edad por Internet, mientras que once cometieron abusos a menores durante el periodo en el que descargaron este tipo de material. Los hallazgos, que incluyen la construcción de un modelo para comprender el fenómeno, indican que se produce un “salto” o un “enganche” con Internet, motivado por la necesidad de resolver una tensión relacionada con dos grupos de disposiciones iniciales que operan como perfiles. El primero es el *setting distal*, y se refiere a la existencia de experiencias sexuales tempranas y una pobre socialización en la juventud y la vida adulta. Por otra parte aparece el *setting proximal*, el cual incluye un interés sexual previo al consumo de este tipo de imágenes, perpetrar agresiones sexuales previas y falta de satisfacción con el propio modo de ser.

Esta investigación, desarrollada por Quayle y Taylor (2003), muestra que habitualmente estas personas desarrollaron una gran capacidad para navegar por Internet, utilizar programas y encontrar información especializada que les ayudara a

descargar imágenes y a realizar actividades relacionadas con su consumo de pornografía infantil. Es interesante cómo se describe que la adquisición de estas habilidades de navegación, las que incluyen el traspaso de medidas de seguridad en la red, producen una sensación de poder y control en los perpetradores. A medida que se sumergen en el consumo de este tipo de material, se revelan los síntomas de dependencia de este tipo de experiencias, mostrando un distanciamiento progresivo de los contactos sociales offline, concibiendo su condición como una “adicción”.

Entre las actividades que Quayle y Taylor (2003) describen, se encuentra la descarga y colección de material. En este sentido, es muy interesante que en muchos de estos sujetos exista un interés no sólo en el contenido de las imágenes, sino en el manejo de los archivos, su orden y clasificación, actuando como lo hace comúnmente un coleccionista que goza con la acumulación de material. Esta relación con la “colección” permite cierto distanciamiento con el hecho de que se trata de imágenes infantiles. Uno de los sujetos dice *no era una persona, era sólo una imagen plana, no era nada* (Quayle y Taylor, 2003, p. 99, traducción propia). La explicación psicológica que subyace a esta argumentación es la *deshumanización de la víctima*, uno de los mecanismos de desconexión moral descritos por Bandura (1987), fenómeno psicosocial que sigue siendo especialmente vinculado a contextos de violencia y a conflictos bélicos donde el enemigo, el otro, deja de ser un ser humano y pasa a ser percibido como un objeto (Ibáñez, Díaz del Peral & Moreno, 2003; Pérez, 2006).

La transacción de material que se produce en interacciones con otros usuarios de internet con intereses similares es un aspecto muy relevante. Estas interacciones se encuentran altamente reguladas por los integrantes de las redes, siendo necesario que nuevos integrantes de la red deban pasar por un proceso de evaluación de su credibilidad, poniendo a prueba su identidad digital.

En el estudio de Quayle y Taylor (2003), encontramos además la forma en que los pederastas que operan en la red perciben la pornografía infantil que consumen y producen. Un aspecto muy relevante de la forma en que el discurso del perpetrador se articula es la legitimación o distanciamiento con la responsabilidad al cometer este tipo de actos. Algunos de los sujetos señalan que sólo han “reproducido” lo que han visto en otros videos. En la mayor parte de los casos de producción de este tipo de pornografía, la motivación no es el intercambio por dinero, sino que la producción de imágenes

opera como el medio para conseguir otras imágenes altamente deseadas en una especie de economía de intercambio. Uno de los entrevistados dice:

*La gente me envió una lista de material que ellos tenían. Ellos tenían alrededor de 10.000 fotos y vídeos, pero se rehusaban a darme acceso a ese material, a menos que yo pudiera llevar algo nuevo* (Quayle & Taylor, 2003 p.101, traducción propia).

Encontramos además el acto en sí, sin el propósito de producir material pornográfico, el cual es entendido como una forma de extensión de lo que se ve en el material. En este sentido es que el material pornográfico opera como un pretexto para la normalización de la conducta, al mismo tiempo que se construye una imagen de aceptación pasiva en niños y niñas. Uno de los sujetos dice: *lo están haciendo, no puede ser tan malo* (Quayle & Taylor, 2003, p.101, traducción propia).

Otro aspecto de la variedad conductual entre los consumidores de Internet con interés sexual en menores de edad es la implicación de estos sujetos en actividades de acercamiento y seducción de niños o niñas a través de internet. Es posible observar la construcción de diferentes identidades falsas, tanto infantiles como adultas, para acercarse a niños y niñas. Un aspecto relevante es que su falsa identidad de niño no sólo opera como un disfraz que permite ganar la confianza de las víctimas, sino que en el sistema de explicaciones del perpetrador opera como una forma de legitimar y justificar su comportamiento. En este sentido, es altamente relevante el que las discusiones en chats especializados crea una sensación de formar parte de una comunidad de abusadores con quienes se discute y se validan puntos de vista, provocando el sentimiento de ser entendidos, *normalizando* su conducta (Quayle & Taylor, 2003). Podemos comentar que, psicológicamente, el distanciamiento, la negación y el refugio pueden ser entendidas como distorsiones cognitivas que permiten al sujeto legitimar su conducta para hacerla coherente con sistemas de valores, en la línea de lo investigado por Howitt y Sheldon (2007), quienes han encontrado que las distorsiones cognitivas permiten a los agresores que utilizan Internet justificar sus conductas, transformando la realidad para construir un relato de la experiencia como algo normal o que no debiera ser sancionado.

Wolak, Finkelhor, Mitchell e Ybarra (2008) desarrollaron una investigación en el marco de las actividades del *Crime Against Children Research Center*, con el objeto de caracterizar tanto a los “depredadores” en internet, como las variables intervinientes en

los casos de abuso online y aquellos offline en que existe contacto por Internet entre víctima y victimario. Se realizó un estudio con un diseño en dos fases. En la primera fase se realizaron 1.723 encuestas a responsables de departamentos y agencias judiciales encargadas del procesamiento criminal de perpetradores de este tipo de crímenes. En la segunda fase se llevó a cabo realizando entrevistas a 612 agentes investigadores, de las cuales 129 se centraron en delitos perpetrados con el uso de Internet. La información recabada se trianguló con datos de estudios anteriores.

Muchas de las investigaciones que se aproximan al perfil de los abusadores online exponen una imagen inexacta y poco realista de estos sujetos. La imagen del abusador online como una persona que utiliza el engaño y la agresividad está algo distorsionada y requiere ser reformulada para obtener una imagen más realista del fenómeno (Wolak et al. 2008). En este sentido resulta relevante comprender que las solicitudes agresivas no son habitualmente tomadas en cuenta por los niños, niñas y adolescentes, por lo tanto el comportamiento de este tipo es poco efectivo para los agresores. Por otra parte, el engaño y el ocultamiento de la identidad de adulto no es necesariamente el medio más socorrido. En el caso de los preadolescentes, la gran mayoría de las víctimas era consciente de que hablaba con un adulto (Wolak et al. 2008). Un aspecto muy interesante es que en el 73% de los casos en los cuales se produjeron encuentros sexuales offline entre menores de edad y abusadores, las víctimas declararon sentir amor por los abusadores. Esto coincide con que en la gran mayoría de los casos los encuentros fueron animados por promesas de amor por parte de los abusadores. En este sentido es que la relación entre Internet y abuso sexual se encuentra caracterizada por el estupro, más que por la violación forzada. Es importante además tomar en cuenta que la imagen invariable del abusador como un adulto con una gran diferencia de edad con su víctima debe ser reformulada ante el aumento sostenido de abusos sexuales a menores de edad perpetrados por otros adolescentes (Lameiras, Carrera & Failde, 2008)

Otro aspecto que no puede dejarse de lado son los datos que apoyan o desestiman la relación causal entre la explosión en el uso de internet y los abusos sexuales a menores de edad. En términos generales, para el año 2008, un tercio de los abusos sexuales se relacionaban con el uso de internet, aunque no es posible sostener que la conducta sexual online tenga una relación con la perpetración de abusos sexuales a menores online (Middleton et al., 2008, en: Atkinson & Newton, 2010).

Una visión panorámica sobre el abuso sexual permite observar que en el contexto de países como Estados Unidos “los abusos que se inician con un contacto por internet constituyen una llamativa, aunque reducida, proporción de los estupros como modalidad de abuso, y un número muy bajo de las agresiones a menores totales” (Wolak, et. al. 2008, p.10, traducción propia). El primero de estos casos en que se juzgó y dictó sentencia, se registró el año dos mil (Atkinson & Newton, 2010).

Acerca de las potenciales víctimas, los sujetos de mayor riesgo son adolescentes, que tienen un consumo de internet elevado y se involucran en una gran cantidad de usos interactivos de Internet. Este tipo de usuarios corresponde al 17%. Entre las conductas que realizan los usuarios de alto riesgo en una proporción mayor al resto de los usuarios se encuentran: postear fotos de sí mismos/as, enviar fotos de sí mismos/as a desconocidos, hablar al menos una vez de sexo con una persona que ha conocido online y hacer comentarios agresivos en la red. Además, estos sujetos son más proclives a ser objeto de maltrato por pares offline, puntúan hasta cinco veces más en los indicadores de depresión y conducta disruptiva, mostrando además puntajes dos veces sobre la media en una escala de “problemas sociales” (Wolak, Finkelhor & Mitchell, 2008).

Como dato adicional, pero no menos importante, debemos considerar que en el contexto español se estima que los abusos sexuales contra menores son perpetrados en un 40% por personas desconocidas, en un 40% por familiares cercanos o amigos de la familia, mientras un 20% por otros familiares (tíos, abuelos), padres adoptivos, educadores y religiosos (Díaz Huertas, 2011).

*b) Ciber-Bullying (ciberacoso): la mirada de los otros.*

Una de las distinciones fundamentales para comprender el fenómeno del *bullying* o acoso, es tener en cuenta que se trata de una relación asimétrica entre una persona que es víctima y uno o más victimarios. En este sentido, se trata de *acoso* cuando una persona es hostilizada frecuentemente por otro, u otros, ya sea verbal, psicológicamente o físicamente, mediante insultos, hostigamiento físico o golpes (Olweus, 1980). Esto excluye los enfrentamientos entre pares en los cuales es posible observar una rivalidad simétrica, es decir, aquellos desencuentros y conflictos entre pares en los cuales ambos contendores están en igualdad de condiciones, tanto físicas como en cuanto al estatus dentro del grupo de pares (Borntrager, Davis, Bernstein, & Gorman, 2009). Según

Musitu, Estévez y Jiménez (2010), es muy importante recalcar que no todo el bullying se puede asociar a la violencia física. Los relatos de víctimas indican que el *bullying* a través de descalificaciones verbales, burlas y acciones que excluyen socialmente a la víctima, son más frecuentes que aquellos que incluyen agresiones físicas. Estos autores además recalcan la relevancia del problema:

Sin duda alguna, si algún tipo de comportamiento violento en la escuela está adquiriendo un interés creciente entre la comunidad científica y educativa, es el bullying, y esta atención se debe tanto al aumento de su presencia en nuestras escuelas, como a las importantes consecuencias que supone para las víctimas (p. 108).

Una definición útil es la que ofrece el Departamento de Educación en la Infancia Temprana de Australia<sup>10</sup>, donde se destaca la incorporación de la asimetría y la valoración que una persona tiene en un medio social:

Bullying es cuando una persona, o un grupo de personas, que en ese momento tienen más poder que la víctima, deliberadamente molestan o hieren a una persona, su propiedad, su reputación o afectan su aceptación social en más de una ocasión. No se trata de un episodio aislado de maltrato o actos esporádicos de agresión e intimidación (DEECD, 2007. En: Reeckman, & Cannard, 2009, p.42, traducción propia).

Por su parte, el *cyberbullying* o ciberacoso se puede definir en términos muy generales como “el uso de tecnologías de la información para hacer daño a otros” (Mesch, 2009 p.387, traducción propia), en términos específicos de las tecnologías utilizadas, el *bullying* puede producirse a través de un servicio de Internet como “email, chat rooms, foros, mensajería instantánea o páginas web. Puede incluir el uso de teléfonos móviles utilizando mensajería SMS” (Reeckman & Cannard, 2009, pp. 41 – 42, traducción propia). Investigaciones recientes han mostrado cómo el acoso utilizando la mediación de TICs, se ve facilitada por la pérdida de contacto cara a cara (Gallez, Orban, Schöller & Lobet-Marais, 2011, traducción propia).

Un aspecto muy importante es que muchos niños, niñas y adolescentes que son víctimas de cyberbullying, no dan señales acerca de lo que están sufriendo, no sólo por la vergüenza o el temor a represalias de los agresores, sino además por temor a que no les permitan tener más acceso al teléfono móvil o internet (Campbell, 2005).

---

<sup>10</sup>Así como el británico, el modelo australiano es uno de los referentes en cuanto al desarrollo de la regulación del consumo mediático en la infancia.

Cuando nos acercamos a los y las preadolescentes y adolescentes para comprender su visión acerca del ciberbullying, los resultados son todavía más interesantes. La comprensión que tienen no se detiene mucho en una definición acerca de lo que el ciberbullying es, sino a la descripción de una serie de prácticas hostiles. En este sentido es que la mayor parte de las referencias apuntan al acoso a través de mensajería instantánea, donde muchos son víctimas de *hackeos* o violaciones de las políticas de seguridad, resultando en el uso no autorizado de su cuenta, cambiando su clave secreta, borrando contactos o enviando mensajes insultantes a sus contactos. Por otra parte, un aspecto relevante al hablar de *bullying* es que ocasionalmente los niños, niñas y adolescentes han sido contactados vía mensajería instantánea por extraños. Por otra parte, aparecen secundariamente aquellas formas de hostilidad basadas en la exposición de la intimidad y el desprestigio ante otros, en acciones tales como copiar mensajes personales y enviarlos a otros, esparcir rumores, manipular fotografías de personas y enviarlas a otros, hacer páginas web con comentarios humillantes, envío de emails amenazantes, enviar información errónea para confundir a alguien vía email, humillar a alguien en un *chat room* abierto y enviar mensajes con comentarios sexuales. Todas las acciones anteriores para ser entendidas como *ciberbullying*, deben cumplir con algunas condiciones esenciales, tales como el intento de producir daño por parte del perpetrador, mientras la víctima siente la sensación de ser dañada; ser conductas reiterativas; y tal vez una de las más importantes, la presencia de una diferencia de poder entre el causante y la víctima (Vandebosch & Van Cleemput, 2008).

Sobre los efectos del ciberbullying, se ha encontrado que los preadolescentes y adolescentes (entre 10 y 17 años) que son víctimas de ciberbullying, son más proclives a presentar sintomatología depresiva que quienes no son víctimas de este tipo de acoso (Ybarra, 2004). Asimismo, se ha observado que los espacios de virtualidad donde se produce el ciberbullying (ordenadores, móviles, etc.), constituyen usualmente espacios donde las víctimas también buscan, y encuentran, alivio ante su aislamiento social, y por lo tanto el deterioro de estos espacios es también para ellos y ellas la pérdida de formas efectivas de paliación del sufrimiento (Patchin & Hinduja, 2006).

*c) Consumo excesivo de Internet, juegos y otros dispositivos electrónicos.*

La comprensión clínica del uso excesivo de internet ha sido abordada desde dos perspectivas diferentes. Por una parte, se encuentran los autores que lo clasifican junto a

los desórdenes de adicción a las drogas y el abuso de drogas, mientras que otros relacionan la adicción a internet con el desorden obsesivo compulsivo o los desórdenes de descontrol de los impulsos. No obstante, las diferentes formas de enfocar el fenómeno, los resultados de las investigaciones sobre este tema son concluyentes en la alta co-morbilidad de este trastorno con otros desórdenes psiquiátricos. Aunque no hay resultados concluyentes, parece haber una mayor incidencia entre la población masculina (Shaw & Black, 2008, p. 354).

El consumo excesivo de Internet se define como “un síndrome multidimensional consistente en síntomas cognitivos y conductuales que se traducen en consecuencias negativas en los planos social, académico y profesional” (Caplan & High, 2006, p. 266). Se ha encontrado una relación consistente entre tres factores. Por una parte, el consumo excesivo de Internet, la sensación intensa de malestar al no estar online y efectos indeseables como “dificultades para manejar la propia vida y falta de atención a compromiso sociales” (Caplan & High, 2006, traducción propia).

Según Young, la adicción a internet es un término amplio que cubre una amplia variedad de comportamientos. La autora señala que esta adicción se puede categorizar en cinco subtipos: a) adicción cibersexual, típicamente comprende el uso compulsivo de páginas WEB para cibersexo o ciberporno; b) adicción a ciber-relaciones, incluye típicamente la sobrevinculación en relaciones online; c) compulsión por la red, incluyendo típicamente actividades obsesivo/compulsivas tales como apuestas online, compras, inversiones comerciales, entre otras; d) descarga de información, incluyendo comúnmente navegación compulsiva por la red o búsqueda en bases de datos; e) adicción al computador, incluyendo típicamente uso obsesivo de juegos (Young, en: Griffiths, 2001).

En la literatura general sobre este tema, se considera adictos a aquellos sujetos que reciben altas puntuaciones en el Young's Internet Addiction Scale (YIAS), basado en los criterios diagnósticos del DSM IV para la ludopatía. El uso de dicho parámetro para la construcción de una escala para medir el consumo intensivo en Internet se justifica dado que los catastros de psiquiatría vigentes (DSM IV y CIE 10) no consideran por el momento un trastorno específico para el uso de internet. La inclusión de la adicción a internet como un desorden psiquiátrico reconocido se encuentra en estudio para su



inclusión en el DSM V<sup>11</sup>, el cual será lanzado en mayo de 2013. Una propuesta para su definición es: un desorden dentro de los compulsivos que incluye uso de ordenador online y offline, y se subdivide en al menos tres subtipos: a) uso de email/mensajería de texto; b) preocupaciones sexuales; c) juego excesivo (Block, 2008).

Entre los factores psicológicos que determinan el uso excesivo de internet podemos encontrar: a) posibilidad de actuar de manera activa e independiente, más allá de la influencia de otras personas, buscando y utilizando información, b) la falta de señales perceptivas provee una libertad de expresión y anonimato para los usuarios que tienen la posibilidad de presentarse a sí mismos con una identidad completamente distinta a la real, comúnmente ocultando sus atributos menos deseables y enfatizando aquellos que son más deseables social y personalmente; c) por último se encuentran el apoyo social y la interacción, ambos aspectos significativos relacionados con necesidades básicas, tales como la sociabilidad, el altruismo, la aceptación social y la sensación de dependencia (Hinić, Mihajlović, Špirić & Đukić-Dejanović, 2008).

El estado de las propias relaciones sociales en general y la capacidad para cultivar este tipo de vínculos de manera armónica tiene un efecto directo sobre la adicción a Internet. Es así como a mayor ansiedad y descontento con las relaciones con pares, mayores son los niveles de adicción a Internet (Chia-Yi & Feng-Yang, 2007 p.799).

En cuanto a los sujetos de menor edad, niños pequeños y preadolescentes, la investigación sobre *heavy users* y adicción a internet no ha arrojado resultados muy claros. En el caso de los adolescentes, la cuestión está más desarrollada. Entre los adolescentes considerados adictos a internet se encuentra una correlación importante con las siguientes variables: “a) ser hombre; b) beber alcohol; c) falta de satisfacción con la familia; d) y algún evento estresante en la experiencia reciente” (Lam, Peng, Mai & Jing, 2009 p.553, traducción propia). En el caso de jóvenes universitarios, se ha encontrado una correlación positiva entre la intensidad del chateo y la adicción a Internet, es decir, quienes chatean con mayor frecuencia tienden a mostrar un consumo de Internet generalizado significativamente más alto que otros usuarios. En este caso, lo jóvenes estudiados que califican como usuarios intensivos reportan tener la impresión

---

<sup>11</sup> Además en las notas de revisión para el DSM V se considera la inclusión de internet en muchos de los criterios de diagnóstico. Por ejemplo, se incluyen como criterios de diagnóstico, la búsqueda compulsiva de información sobre enfermedades en el “trastorno de ansiedad ante las enfermedades”, y la búsqueda de pornografía en internet en el “trastorno hipersexual” <http://www.dsm5.org>

de que su consumo de Internet es un problema que no pueden resolver (Simkova & Cincera, 2004).

En cuanto a la diferenciación etaria, adolescentes y adultos jóvenes muestran diferencias con los adultos intermedios. En este sentido, adolescentes y adultos jóvenes parecen más vulnerables a la adicción a internet que los adultos, lo que se asocia a que los adolescentes y adultos jóvenes perciben una vida social y personal comprometida que encuentra compensación en el uso de Internet (Ferraro, Caci, D'amico & Blasi, 2007).

### **1.5. Comunicación familiar y mediación: el papel de la familia en la gestión personal de los riesgos.**

#### **1.5.1. Comunicación y familia.**

Para aproximarnos a las construcciones de padres e hijos acerca de los riesgos en el uso de TICs, es necesario definir el marco en el cual se inscriben las comunicaciones entre los integrantes de la familia, conceptualizando el sistema familiar para recoger elementos que nos permitan comprender teóricamente estos vínculos y la manera en que se enlazan con las tecnologías y los procesos de mediación.

La familia, desde la perspectiva sociológica humanista clásica, constituye un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los hijos. Los lazos de parentesco son los que se establecen entre los individuos mediante el matrimonio o por las líneas genealógicas que vinculan a los familiares consanguíneos de madres, padres, hijos, abuelos, etc. (Giddens, 2004). La familia definida de esta forma constituye un tipo de estructura social que se produce bajo la guía o normas de parentesco determinadas culturalmente.

El parentesco ha sido objeto de estudio predilecto de corrientes como la antropología estructural, para la cual es posible establecer la existencia de dos sistemas para la observación del parentesco en una sociedad: a) Un sistema de “denominaciones” que consiste en un vocabulario, o dicho de otro modo, en la descripción de los términos lingüísticos con los cuales se señalan los distintos tipos de parentesco en una sociedad (Levi-Strauss, 1958/1997); b) Un sistema de “actitudes”, que describe la forma en que “los individuos o las clases de individuos que usan los términos se sienten (o no se

sienten, según los casos) obligados a una determinada conducta recíproca: respeto o familiaridad, derecho o deber, afecto u hostilidad” (Levi-Strauss, 1958/1995), p.81), constituyendo así un sistema de “naturaleza igualmente psicológica y social” (Levi-Strauss, 1958/1995, p. 81). Es entonces el sistema de parentesco la unidad estructural fundamental de la sociedad, constituyendo un complejo de sentido que permite anclar la subjetividad a un contexto donde otros son *significativos* y se diferencian con claridad de quienes no están dentro del sistema. Un ejemplo muy claro de los efectos de estas normas de parentesco es que determinan con claridad con quiénes se pueden unir conyugalmente las personas y con quiénes no. Será entonces el tabú del incesto como componente simbólico de la sociedad, que indica no sólo qué hacer, sino además qué sentir y pensar a los sujetos, una regla que dependerá directamente de las reglas de parentesco, resultando en incesto en una sociedad aquello que en otra es un vínculo legítimo.

La antropología funcionalista se ha aproximado a la familia para describir tanto la función de esta institución, señalando en primer término que cumple la función de “proveer ciudadanos a la comunidad” (Malinowski, 1944/1984, p. 192), con lo cual quiere decir que no sólo en ella se produce la función reproductiva en el sentido biológico, sino también la reproducción de la cultura, socializando a las personas para su ingreso a la sociedad a través de la adquisición de un status dentro del grupo social. Por otra parte, la familia puede cumplir una función determinante en las dinámicas políticas y económicas de la unidad local a la cual pertenece:

Yo concibo las funciones de la familia extensa en términos de una explotación más efectiva de los recursos comunales, del fortalecimiento del control legal dentro de un estrecho y bien disciplinado grupo y, en muchos casos, de una acrecentada influencia política, o sea de una acrecentada influencia de las unidades locales (Malinowski, 1944/1984, p. 192).

La noción antropológica clásica de la familia no permite abarcar el campo abordado en este trabajo, dado que precisamente los cambios en la familia como sistema de interacciones y como institución social resulta fundamental para la comprensión del cambio social y los sentidos que los usos de los medios, tradicionales y digitales. Por otra parte, la familia de la modernidad tardía requiere ser estudiada con otra temporalidad, es decir, observando los procesos de *destradicionalización* que dan forma a la sociedad moderna y a sus instituciones. Sin un paréntesis para comprender esta destradicionalización, no podemos comprender, la estructura de la familia moderna

tardía y el contenido simbólico de sus interacciones, donde se administran normas, se definen y estabilizan roles y status, se distribuyen saberes, se producen controversias y conflictos.

En primer lugar, la destradicionalización se puede comprender como el abandono o transformación de prácticas que en el pasado han sido tomadas como adecuadas. En un segundo término, se puede entender como un declive general en la acción tradicional, en el sentido weberiano, todo lo cual impacta en ansiedad que produce la dificultad para predecir el curso de las relaciones (Gross, 2005). Estas transformaciones se relacionan con nuevas dificultades de la familia, producto del aumento de la complejidad de la sociedad moderna, ampliándose el círculo de lo estrictamente doméstico, lo que redundaría en que “la entrada de diferentes agentes de lo social en el ámbito de la familia supone un quiebre absoluto en la manera de concebir y de gestionar la vida familiar” (Campos, 2011, p.195).

Para Giddens, las tradiciones son en sí mismas ficciones, y “cualquier continuidad que impliquen con el pasado remoto es esencialmente falsa (...) todas las tradiciones son inventadas. Ninguna sociedad tradicional fue totalmente tradicional, y las tradiciones y costumbres han sido inventadas por varias razones” (Giddens, 2007, p. 53). En esta línea, Giddens agrega que “es un mito pensar que las tradiciones son impermeables al cambio: se desarrollan en el tiempo, pero también pueden ser repentinamente alteradas o transformadas. Diría que son inventadas y reinventadas” (Giddens, 2007, p.53).

Giddens plantea que la destradicionalización se debe a la producción de sistemas expertos que secuestran funciones de las instituciones tradicionales como la familia. Desde la perspectiva sistémico-constructivista se estudia bajo el concepto de diferenciación, la cual se incrementa pasando de sociedades segmentarias como las bandas y tribus, las cuales son formas de organización que concentran muchas funciones en la familia, a sociedades centro periferia, como los estados arcaicos y los sistemas feudales, para luego transformarse en sociedades de clases o estratificadas, desembocando en la sociedad moderna, funcionalmente diferenciada. De esta manera las instituciones tradicionales pierden poder sobre el sujeto para poder señalar lo correcto y lo incorrecto, volviéndose este más autónomo (Luhmann & De Giorgi, 1993).

Para comprender la forma en que las relaciones de intimidad en la familia se enlazan con formaciones sociales más amplias como los sistemas de funciones, o sea con la sociedad, podemos seguir a Robles (2006) y observar que todo aquello que no es susceptible de ser absorbido por un sistema funcional (que en este caso puntual es un concepto equivalente a “sistema experto” o “institución tradicional”) se desplaza a los sistemas de interacciones. En palabras más simples, los sistemas sociales, como la economía, el derecho y la política, no son incapaces de absorber la totalidad de la complejidad de las relaciones íntimas de la modernidad tardía, siendo esta complejidad absorbida por las interacciones, entre la cuales encontramos ciertamente la familia y las amistades.

Podemos encontrar que las familias “destradicionalizadas” de la modernidad se enfrentan a la negociación cotidiana de expectativas, roles y funciones que tradicionalmente habían sido predefinidas por otros agentes, lo cual sobrecarga a los sistemas de interacción y a los sistemas de consciencia, los cuales deben invertir en definir y negociar permanentemente las relaciones con otros, encontrando en el camino que las expectativas personales y de otros, las cuales muchas veces colisionan. En otras palabras, la complejidad social puede ser observada en la forma en que las familias producen sus *frames* o marcos de sentido (Goffman, 1986) para delimitar conductas como el uso de internet. Esto es observable desde distintas perspectivas, como el discurso de padres y madres respecto de los comportamientos de sus hijos e hijas, así como desde la forma en que hijos e hijas comprenden y valoran las normas de la familia. En este punto es donde se anudan entonces las transformaciones de la familia y los usos de la tecnología, produciendo diferencias al interior del sistema familiar, toda vez que la tecnología es apropiada por una generación, mientras la otra intenta controlar la transformación de la familia en su deriva tecnológica.

La observación de una tensión entre las relaciones familiares y la evolución de la sociedad moderna hacia un desanclaje de las relaciones afectivas entre las personas constituyen la base de la crítica marxista hacia las transformaciones de los lazos familiares bajo la fuerza del capital. En este sentido es que Marx y Engels (1848/2001) señala que “la burguesía ha desgarrado el velo de sentimentalidad que encubría las relaciones de familia y las ha reducido a simples relaciones de dinero” (p. 30), lo que implica una forma de relaciones entre el consumo familiar y las formas de control

interna de dichos sistemas. Adorno y Horkheimer (1969) profundizan el análisis de esta tensión al problematizar la tensión entre la racionalidad instrumental de la sociedad moderna y la dimensión afectiva de las dinámicas familiares:

...la familia se encuentra sometida a una doble dinámica social. Por una parte, la creciente socialización -la racionalización e integración de todas las relaciones humanas en la sociedad de intercambio plenamente desarrollada- tiende a comprimir y negar al máximo el elemento, irracional y natural- espontáneo desde el punto de vista de la sociedad, del ordenamiento familiar. Por otro lado, el desequilibrio entre el individuo y las potencias totalitarias de la sociedad se agudizan de tal modo, que a menudo inducen al primero a buscar una especie de refugio, retrayéndose en microasociaciones, como la familia, cuya persistencia autónoma parece inconciliable con el desarrollo general (p. 131).

Es posible sostener entonces que la familia constituye un espacio de expresión de afectos y necesidades que el resto de la sociedad no sólo no puede proveer, sino que precisamente provoca la emergencia de la dependencia de la familia para poder hacer frente a la presión de la sociedad sobre la subjetividad. Lo que apoya una propuesta ya transversal de la familia como soporte fundamental del bienestar personal y su radical relevancia como indicador de la integración social. Sin embargo, la transformación de la sociedad moderna también implica la tensión ante el despegue de funciones llevadas a cabo tradicionalmente por la familia. En cambio, estas funciones son desplazadas hacia otros agentes, quienes de alguna manera institucionalizan a los integrantes de la familia y tecnifican las relaciones entre sus miembros y de estos con el resto de la sociedad. Campos (2011) señala:

Mientras en la familia del antiguo régimen era el jefe o cabeza de familia quien respondía ante el Estado sobre sus propios miembros a cambio del reconocimiento de su condición como tal, desplegando un poder casi discrecional, a lo largo del siglo XX se van a desarrollar diferentes profesionales de lo social: trabajadores y educadores sociales, psicólogos y psiquiatras, que serán quienes estén en posesión de ese poder, antes otorgado al cabeza de familia (pp. 195 – 196).

Asumiremos la familia no como una estructura, ni como una formación producto de agregación de humanos con lazos consanguíneos o vinculativos, sino como la emergencia de un sistema donde el parentesco es una semántica y lo vinculativo obedece a un fenómeno comunicativo que en algunos casos es observable como intimidad y amor, donde mediante “relaciones entre sí las personas cruzan el umbral de

la relevancia, con la consecuencia de que lo que para uno de ellos resulta relevante también lo suele ser para el otro en la mayoría de los casos” (Luhmann, 1985, p.168).

Esto nos lleva directamente al origen de esta curiosa y a la vez tan evidente forma de coordinación social, la cual encontramos precisamente en la emergencia de “lo familiar” y la consecuente producción de la confianza como un elemento orientado hacia el futuro precisamente para neutralizar el desborde de la incertidumbre, donde “la complejidad del mundo se reduce por medio del acto de confianza” (Luhmann, 1996b p.32). Así, mientras la confianza se orienta al futuro, la familiaridad se ancla en el pasado, tensión que permite que ambos conceptos formen un par necesario donde:

...basándose en la familiaridad con el mundo cotidiano, la confianza es principalmente una confianza interpersonal (y, por lo tanto, limitada). Sirve para superar el elemento de incertidumbre en el comportamiento de otras personas, que se experimenta como la imposibilidad de predecir el cambio de un objeto (...) la confianza en el sistema no es sólo aplicable a los sistemas sociales, sino también a otras personas como sistemas personales (Luhmann, 1996, pp. 36 – 37).

Según Robles, “si queremos indagar en el meollo de la construcción interactiva de la confianza, ella es el resultado de la vaguedad, de la indeterminación y de la sustitución de la información precisa (¿objetiva?) por medio del uso de la inferencia” (Robles, 2004, p.74). Desde nuestra investigación se pone a prueba entonces la posibilidad de observar la confianza y la familiaridad en su forma límite, puesto que dos actores relevantes en el *ensamblaje social* que pretendemos construir, padres e hijos, ponen en juego precisamente la confianza como medio para la reducción del riesgo. Confianza y desconfianza se jugarán entonces tanto en la construcción social de los riesgos, como en toda la cadena de actores, donde también se encuentran los cuerpos y la construcción social de la edad. La confianza anudará entonces la distinción entre lo familiar y no familiar, diferencia fundamental para comprender el uso de las TICs en preadolescentes y adolescentes, sobre todo ante el temor generalizado de los adultos frente a la posibilidad de que extraños ganen la confianza de los hijos.

Las ciencias como la Biología y la Química, no existen exclusivamente entre tubos de ensayo y reacciones químicas en un recipiente, la actividad científica se extiende también a las asociaciones científicas, las bibliotecas y conferencias, es decir, múltiples *lugares* para la producción de los hechos científicos (Latour, 2008), siendo necesario

entonces recurrir a informantes sobre lo que ocurre en esos espacios, siendo estos *hablantes* humanos o no humanos. De la misma manera, debemos buscar entonces quién nos hable del *laboratorio* de la familia, el hogar, y de los lugares donde el fenómeno del uso y la construcción de los riesgos para adolescentes y preadolescentes se extienden y ensamblan poniendo en marcha tanto las operaciones con artefactos en lo doméstico, como su papel en calles, autobuses, plazas, botellones, campos de fútbol, escuelas, fiestas...

En el hogar se producen mediaciones en muchas direcciones, dependiendo de la forma en que las edades de las generaciones que ahí anidan se van inscribiendo y transformando en las relaciones entre integrantes. Katz (2011) se refiere a la forma como los niños y las niñas van modificando su papel dentro de la familia, adquiriendo progresivamente funciones más complejas:

A medida que van creciendo [los hijos] aumenta su capacidad para el pensamiento abstracto y para el razonamiento complejo, lo cual les permite realizar una mayor variedad de tareas. Estos cambios suelen coincidir con la preadolescencia o la adolescencia, etapas en las que los padres esperan que se impliquen cada vez más en la intermediación y en otras responsabilidades familiares (p. 21).

Como señala Brofenbrenner (1987, 2005), los sujetos y sus microsistemas significativos, como la familia, coordinan sus interacciones para relacionarse con otros sistemas de órdenes superiores, como los mesosistemas y los macrosistemas. Es así como la clase social, el trabajo de los padres y las condiciones comunitarias en que la familia se inserta son altamente relevantes para comprender la forma en que se produce la negociación de los riesgos en procesos complejos de mediación. Esta perspectiva del ciclo vital implica que las interacciones desencadenan procesos complejos de coordinación, que no obedecen simplemente a la lógica de la socialización unidireccional, sino más bien a un juego de ajustes y desarrollo conjunto, donde, por ejemplo, en una diada como la formada por padre e hijo, o esposo y esposa, el cambio y desarrollo en uno, produce e implica necesariamente cambio en el otro. En este sentido, en contextos de inmigración y exclusión social, niños y adolescentes operan como efectivos mediadores en el proceso de comprensión e inserción en entornos culturales extraños para los adultos (Katz, 2011; Wilkin, Katz & Ball-Rokeach, 2008). En este proceso se destaca además la importancia de las TICs, las cuales operan como una



suerte de ventana que los niños y adolescentes abren y traducen para los padres (Matsaganis, Katz, & Ball-Rokeach, 2011).

Existe evidencia de que los desacuerdos entre padres e hijos/as adolescentes tienen un carácter transcultural dentro de las sociedades occidentales. Asimismo, se ha encontrado que la expresión del desacuerdo varía en cuanto a su grado de legitimidad en diferentes familias, dependiendo de los estilos de interacción y normas al interior de dicho sistema, dependiendo de si lo que domina es el conformismo y el estilo paterno autoritario, o bien más democrático y flexible (Barber, 1994).

Según Musitu et al. (2010), se presentan desacuerdos entre padres e hijos en cuanto a la autonomía y el control parental, siendo precisamente uno de los puntos de conflicto más importantes de la adolescencia aquellos que surgen de la influencia de los padres sobre distintos aspectos de la vida de los adolescentes. Estos desacuerdos pueden ser: a) desacuerdos que surgen debido a que los padres esperan una mayor autonomía de los adolescentes; b) desacuerdos que surgen debido a que los padres piensan que no es adecuado que los adolescentes tomen sus propias decisiones de manera autónoma.

Los conflictos respecto de la autonomía son manejados bajo tres tipos de estrategias: a) poca autonomía (*imposición*): los padres tienden a imponer sus decisiones, y cuando esto no funciona, suelen utilizar la amenaza y el castigo; b) alguna autonomía (*negociación*): los padres negocian con sus hijos la toma de decisiones y llegan a acuerdos; c) total autonomía (*libertad*): los padres pueden criticar las decisiones de sus hijos e hijas, pero les conceden completa libertad de actuación. Los hijos tienen la última palabra.

Es muy interesante que las investigaciones hechas en España y Europa en los últimos años muestran consistentemente que los conflictos entre padres e hijos adolescentes no se encuentran en diferencias generacionales de valores y expectativas, sino en cuestiones cotidianas, tales como la hora de llegada, la forma de vestir, la colaboración en actividades del hogar, las responsabilidades escolares, el comportamiento en la escuela, las amistades, el dinero, el uso del tiempo libre/ocio y las relaciones de pareja (Oliva y Parra, 2004), lo que incluso excluye temas tan relevantes como el consumo de drogas y otras conductas de riesgo, lo que no significa que esto no constituya un punto en el cual padres e hijos pueden tener diferencias, sino que la

evidencia muestra que lo que parece ocurrir es que estos temas son evitados en la interacción cotidiana (Barber, 1994).

Los padres que sobreprotegen a los adolescentes, sobre todo cuando estos pertenecen al grupo de los llamados “adolescentes prematuros”, es decir con un desarrollo de la pubertad anticipado y con una temprana independencia del control parental, tienden a tener hijos con una mayor probabilidad de tener conductas antisociales.

#### 1.5.2. Mediación parental-familiar.

El concepto de mediación parental adquirió fuerza en los años ochenta refiriéndose particularmente al control parental del visionado de televisión. Warren (2005) define la mediación parental como “cualquier estrategia que utilicen los padres para controlar, supervisar o interpretar contenido” (p. 212, traducción propia). Nathanson (1999) establece que la mediación parental se presenta tres formas: activa, restrictiva y co-visionado. Otras nociones referidas al control parental generalizado, esto quiere decir no exclusivo del consumo de medios, sino de todo el espectro de la conducta, han sido aplicadas a los estudios de TICs. Tal es el caso de la monitorización, definida como la atención a las actividades y formas de adaptación de adolescentes (Dishion & McMahon, 1998), y desde una perspectiva de control más intensivo, como formas de seguimiento y vigilancia de las actividades de hijos e hijas (Stattin & Kerr, 2000).

Para describir las formas de mediación parental en el caso de adolescentes, Helsper and Livingstone (2008) crearon cuatro categorías de mediación parental, utilizando el análisis factorial: 1) co-navegación activa; 2) restricciones de interacción; 3) restricciones técnicas; c) y monitorización. Como resultados principales, las autoras obtienen que padres y madres utilizan principalmente estrategias previamente desarrolladas para supervisar la televisión. En este sentido, las tácticas tienden a ser más sociales, es decir co-navegación, que monitorización o mediación técnica. Como un resultado sorprendente, estas autoras concluyen que la mediación parental no tiene una incidencia significativa en la reducción de los riesgos online. Solamente se encuentra una asociación entre estas dos variables en el caso de las restricciones para la interacción entre usuarios.

En el marco del amplio estudio EU Kids Online Survey, consolidadas en el trabajo de Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson (2011), se han desarrollado ocho formas de mediación, no exclusivamente centradas en la mediación parental.

- Mediación activa del uso de internet: los padres están presentes cuando sus hijos e hijas utilizan internet, permaneciendo cerca y animando la discusión con hijos e hijas acerca de sus actividades online.
- Mediación activa del uso seguro: antes, durante o después de que hijos e hijas tienen actividad online, padres y madres guían su uso de manera segura, ayudando o discutiendo acerca de las acciones que se deben tomar en caso de tener dificultades.
- Mediación restrictiva: padre y madres establecen una serie de reglas que restringen el uso de Internet (acerca del uso de ciertas aplicaciones, actividades y entrega de información personal).
- Monitorización: padres y madres revisan los historiales de actividades online de hijos e hijas.
- Mediación técnica: Padres y madres utilizan software o dispositivos de control parental para filtrar, restringir o monitorizar las actividades online de hijos e hijas.

Además de estas formas de mediación directa de padres y madres, encontramos otras fuentes que se relacionan con estas formas de mediación, vinculando a la familia con otros actores relevantes, como la comunidad escolar. Estas formas e instancias de mediación son:

- Mediación de profesores: mediación activa en la comunidad escolar, donde combinan formas de mediación de uso y seguridad con acciones orientadas a la mediación restrictiva.
- Mediación por pares: la forma en que niños y niñas<sup>12</sup> discuten entre sí acerca de las prácticas, reciben ayuda en situaciones de daño y prestan ayuda a sus pares cuando estos se sienten dañados o en peligro.
- Otras formas de mediación de la seguridad y concienciación: en este caso se refiere al contacto directo o indirecto con expertos y consejeros, tanto a través de

---

<sup>12</sup> En la perspectiva de EU Kids Online, niños y niñas son considerados como tales hasta los 16 años, utilizando la expresión *kids* en lugar de realizar distinciones que diferencien preadolescencia, adolescencia e infancia.

los medios de comunicación masiva, como en otras instancias generadas en la comunidad.

Vale recordar que toda la información recabada por EU Kids Online se centra específicamente en el uso online, dejando de lado o analizando con menor detención el uso de tecnologías móviles y otros dispositivos de reciente aparición.

El marco de posibles mediaciones por parte de padres y madres de preadolescentes y adolescentes se encuentra bajo el influjo de las competencias de padres y madres para el uso de TICs. En este sentido, padres y madres saben menos sobre internet que sus hijos adolescentes, especialmente en el caso de los niveles socioeconómicos más bajos (Livingstone, 2002)

La mayor parte de los padres y las madres en Estados Unidos y Europa, donde buscan información sobre parentalidad y salud es en Internet, lo cual presenta algunas diferencias significativas en base a las variables género, edad y clase social. Las mujeres entre 30 y 35 años son más activas buscando este tipo de información. Por su parte, padres y madres de nivel socioeconómico más bajo tienden a buscar apoyo en Internet en menor medida. Un aspecto muy importante es que, en general, padres y madres son más propensos a buscar apoyo en internet cuando perciben poco apoyo desde su entorno familiar y social (Plantin & Daneback, 2009).

La comunicación familiar entonces tendrá posiblemente una relación dinámica con la forma en que se producen tanto las modalidades y sentidos del consumo de medios de comunicación, tradicionales (como la televisión y la radio), como los no tradicionales (internet, smartphones, etc.).

A principios de la década delos 70 aparece una serie de modelos de inspiración funcionalista, los cuales definen estilos parentales. Entre estos modelos encontramos el modelo de Baumrind (2005), gestado a mediados de la década del 60, y consolidado a principios de los 70, el cual describe tres estilos parentales: a) estilo autoritario: centrado en el control, la obediencia y la inhibición de las conductas indeseadas; b) estilo democrático: centrado en el diálogo y la argumentación, orientados a promover conductas deseadas; c) estilo permisivo: bajas expectativas de autocontrol y disciplina, tendientes a establecer relaciones simétricas con hijos e hijas, haciendo difusos los roles. Este estilo se puede presentar en dos sub-estilos. El primero, permisivo indulgente, se

caracteriza por bajas expectativas de autonomía y desarrollo, y al mismo tiempo un tipo de vínculo cariñoso, habitualmente sobreprotector. El segundo, permisivo negligente, se asocia al abandono y la falta de cuidado.

Es en esta línea que se desarrolla el modelo de Chaffee, McLeod y Atkin (1971), que, a pesar de su simplicidad, vincula dos aspectos fundamentales para esta investigación. Por una parte considera los estilos parentales, y particularmente la comunicación parental, en relación a la dinámica de autonomía/dependencia propia de la adolescencia/preadolescencia. En segundo lugar, profundiza sobre la relación entre las dos dimensiones anteriores y el uso de medios de comunicación mediante artefactos. Es así como los autores proponen la existencia de cuatro formas de comunicación parental, cruzando dos órdenes de variables. Por una parte, se encuentra la orientación social (*socio-orientation*) que indica el grado en que el niño o niña recibe una comunicación orientada a que evite el conflicto con otros y mantenga relaciones armónicas, reprimiendo sus sentimientos en situaciones extra-sociales. Por otra parte, se encuentra la variable “orientación conceptual o concepto-orientación”<sup>13</sup>, la cual se refiere a la tendencia a alentar que los hijos y las hijas expresen sus ideas, aunque estas sean contrarias a las del entorno y se vea expuesto a la controversia. Cruzando estas variables se obtienen cuatro estilos de comunicación familiar y control parental (figura 9).

**Fig. 9. Modelo de Comunicación familiar de Chaffee, McLeod & Atkin**

	Baja orientación social	Alta orientación social
Baja orientación conceptual	<u>Estilo laissez faire</u> Aumenta en el paso de infancia a preadolescencia	<u>Estilo protector</u> Disminuye en el paso de la infancia a la preadolescencia
Alta orientación conceptual	<u>Estilo pluralista</u> Aumenta en el paso de infancia a preadolescencia	<u>Estilo consensual</u> Disminuye en el paso de infancia a preadolescencia

Fuente: Chaffee, McLeod & Atkin, 1971.

En el estilo *laissez faire* los padres tienen una implicación muy baja tanto en la expresión de la propia posición de los hijos e hijas, como en la exposición a argumentos controvertibles. Se trata de un tipo de interacción comunicacionalmente pobre y negligente.

En el estilo protector, los padres incentivan la armonía social de los hijos, impulsándoles a ser conformistas. No solamente se les impide expresar disenso, sino

<sup>13</sup> Algunos autores traducen estas variables como “socio-orientación” y “concepto-orientación”

que además tienen muy pocas oportunidades para acceder a nueva información que pueda permitirles formular nuevas ideas.

El estilo pluralista enfatiza el desarrollo y variedad de relaciones de orientación conceptual en un ambiente comparativamente libre de restricciones sociales. Los hijos y las hijas son estimulados para explorar nuevas ideas y son expuestos a material controversial. Esto implica que hijos e hijas pueden formar sus propias posiciones sin temor a poner en riesgo la relación con sus padres.

El estilo consensual busca fluctuar entre la orientación protectora y pluralista. Mientras los hijos y las hijas se exponen a la controversia, sin embargo paradójicamente los padres restringen el desarrollo de conceptos a aquellos consonantes con orientaciones sociales previas. En otras palabras, se les anima a aprender las ideas de sus padres y a adoptar sus valores.

La investigación con este modelo mostró que los adolescentes que habitan en hogares de estilo pluralista ven menos televisión que los de otros estilos, así como muestran un consumo más intensivo de prensa, a la inversa de los adolescentes que viven en hogares con estilo protector, cuyo consumo televisivo es más alto y ponen muy poca atención a la prensa escrita. Por otra parte, el estilo *laissez faire* muestra un consumo bajo de prensa escrita, pero uno muy alto de informativos televisivos (Chaffee, McLeod & Atkin, 1971).

La investigación actual muestra que padres y madres parecen estar particularmente interesados en los efectos de los medios de comunicación en sus hijos e hijas, sin embargo se produce una suerte de desplazamiento, donde los padres tienden a percibir que sus propios hijos e hijas son más resistentes a los efectos de los medios de comunicación masiva que los hijos de otras personas (Nathanson, Eveland, Park & Paul, 2002). Este desplazamiento de los efectos de los medios masivos a un tercero, ha sido llamado “third person effect”, descrito anteriormente por Davison (1983), según el cual se produce una diferenciación de otro grupo al que se considera influenciable por los medios de comunicación, mientras que el propio grupo social, y el sí mismo, se consideran más resistentes a fenómenos como la persuasión mediática y la imitación de las conductas. Esto ocurre por ejemplo cuando las clases sociales más altas hablan de los efectos de la televisión en las clases menos acomodadas, a quienes juzgan como

entes pasivos ante tales comunicaciones. Es muy interesante cómo hallazgos recientes señalan que cuando se comparan estas creencias acerca de la capacidad de los medios para influir en otros, las personas perciben que los medios masivos influyen más que otras variables, tales como las experiencias personales y las comunicaciones interpersonales (Johansson, 2005).

La mediación por parte de los padres se produce tanto a través de la regulación del acceso a contenidos como de la mediación de contenidos, promoviendo la exposición a ciertos contenidos que puedan apoyar el proceso de crianza y la incorporación de valores, a través de estrategias como la crítica y el consumo conjunto (Austin, 1990).

En la actualidad, la mediación de internet parece ser una suerte de reflejo de las estrategias ya utilizadas para mediar contenidos televisivos, siendo los padres más proclives a realizar formas de mediación “social”, como por ejemplo prohibir el uso de ciertos medios o la exploración de ciertos contenidos, que mediaciones técnicas como el uso de filtros y programas de control parental. Sin embargo, la intensidad de la mediación en cualesquiera de sus modalidades, no parece incidir en la reducción de riesgos, definidos éstos como: a) la experiencia de observación accidental o intencionada de contenidos pornográficos; b) la observación accidental o intencionada de escenas violentas; c) compartir información personal con desconocidos o sitios que ofrecen algo a cambio; d) inicio de contacto online con personas desconocidas y/o luego conocerlas en persona (Helsper & Livingstone, 2009).

El panorama de consumo de medios en el hogar y la proliferación de tecnologías de uso autónomo, como ordenadores personales y consolas de video juegos, aparecen como una fórmula de los adultos para regular el acceso a un mundo exterior a la familia, el cual se define por los padres como amenazante. En otras palabras, haciendo más atractivo el interior del hogar, hijos e hijas evitarán los peligros de la calle (Livingstone, 2002).

Ante lo anterior, otros hallazgos recientes son particularmente interesantes, puesto que en cierta medida contradicen los supuestos del interés de padres y madres en la protección de hijos e hijas. En el contexto de Estados Unidos, boyd<sup>14</sup>, Hargittai, Schultz & Palfrey (2011) realizaron una encuesta representativa, a nivel nacional, consultando a

---

<sup>14</sup> La autora escribe su nombre y apellido con minúsculas.

padres y madres su parecer acerca de las restricciones para que hijos e hijas creen un perfil de red social. Sorprendentemente, un porcentaje muy alto (78%) de padres y madres de niños y niñas de menos de 14 años, no solamente señalan que sus hijos e/o hijas tienen un perfil de red social, sino además justifican y apoyan esta trasgresión, mientras solo el 22% restante no acepta que sus hijos o hijas creen un perfil sin tener la edad suficiente. Este estudio muestra al mismo tiempo que el conocimiento acerca de una cuestión tan elemental, como la cláusula de edad mínima para crear un perfil en Facebook, es un aspecto desconocido, irrelevante o carente de sentido para una proporción muy alta de padres y madres. Es así como el 53% cree que existe una edad mínima, aunque no necesariamente la conoce. Un 89% señala que es necesario que exista una edad, lo que incluye padres y madres que no saben si este límite existe o no. Lo que tal vez es más sorprendente, es que al ser consultados por las edades límite que consideran apropiada, en los padres de niños que han creado perfiles antes de la edad límite mínima de 14 años, se obtiene un promedio de 12,4 años, mientras aquellos cuyos hijos no se han unido a Facebook muestran un promedio de 13,2 años, como edad recomendada y aquellos padres de niños entre 10 y 12 que no están en Facebook, arrojan un promedio de 13,9 años. Por último, en el extremo, se encuentran aquellos padres de niños que tienen entre 13 y 14 años, quienes no están en Facebook. Estos arrojan un promedio de 14,2 años (tabla 3).

**Tabla 3. Percepciones de padres acerca de la edad apropiada para crear perfil de Facebook**

Base: 1007 casos				
	Hijo crea perfil de Facebook antes de la edad mínima. (N=363)	Hijo crea perfil en edad sobre edad límite (N=144)	Niño entre 10 y 12 años, sin Facebook (N=400)	Niño entre 13 y 14 años. Sin perfil de Facebook (N=100)
Edad a partir de la cual es apropiado crear perfil en Facebook.	12,4	13,2	13,9	14,2

Fuente: boyd et al., 2011.

El mismo estudio de boyd et al. (2011) señala la forma en que los padres sostienen que son ellos quienes deben regular el acceso de hijos e hijas a medios online. Al mismo tiempo, solo el 18% considera que el Gobierno debiera promover leyes para imponer una edad mínima para el acceso a servicios en Internet, mientras el 48% considera que el papel del Gobierno debe limitarse a la entrega de información, como por ejemplo formas de calificación similares a las de la televisión, mientras el 35%



considera que el Gobierno no debiera tener injerencia alguna, siendo estas decisiones un asunto estrictamente familiar (tabla 4).

**Tabla 4. Opiniones de padres acerca de quién debe decidir el acceso que hijos e hijas puedan tener a páginas WEB y servicios Online.**

<i>¿Quién tiene la última palabra acerca de sus u hijo/a está autorizado para utilizar páginas Web y servicios online?</i>	
Padres	93%
Operadores de servicio Internet	3%
El Estado	2%
El niño	2%
Otros	1%
Base: 1007 casos (debido a aproximaciones, los porcentajes suman 101%)	

boyd et al. (2011)

Para boyd et al. (2011), estos datos deben interpretarse como una consecuencia adversa e inesperada de la imposición de normativas desde los organismos reguladores, lo que está en definitiva reforzando acciones de padres e hijos tendientes a desafiar las normativas para lograr el acceso a los servicios que desean. Podemos comentar, además, que el componente cultural e ideológico de estos resultados es evidente. Las familias en el modelo liberal reclaman su derecho a la autorregulación y a la reducción de las funciones del Estado, resaltando a la familia como estructura autónoma que tiene el derecho exclusivo de decidir acerca de la socialización de sus integrantes. Como en otros trabajos, la postura liberal de boyd rechaza la colonización de cualquier agente que limite el acceso a la información.

## **2. Adolescentes y preadolescentes frente a la tecnología.**

La comprensión de los usos y construcciones de riesgos en el uso de TICs por parte de preadolescentes y adolescentes, requiere de la comprensión de los agentes que participan en el proceso, lo que implica componentes simbólicos y materiales. Antes de abordar los usos y coordinaciones tecnológicas, se hace imprescindible construir una breve cartografía de la adolescencia y la preadolescencia como periodos evolutivos. Para el propósito de este trabajo, se ordena lo preadolescente y lo adolescente en torno a tres ejes.

El primer eje constituye tanto el marco en que las comunicaciones y acciones adolescentes se producen. Se trata del concepto del ciclo vital desde una perspectiva ecológica, la cual implica que la emergencia de los fenómenos evolutivos se encuentra siempre en un proceso de coordinación con los cambios que se producen en otros

agentes que se organizan en torno al sujeto. Se trata de la superación de las concepciones monádicas que abordan el fenómeno evolutivo como un logro de la actualización de estructuras, o bien como la operación de variables internas con fines adaptativos.

El segundo eje queda constituido por algunas concepciones teóricas elementales acerca de la exploración de la “interioridad” adolescente y preadolescente. Se trata de una mixtura de abordajes que van desde las motivaciones, hasta los deseos, fantasías y pulsiones que se organizan internamente en la vida psíquica adolescente. No hemos adoptado aquí una perspectiva determinista que enlace unidireccionalmente dimensiones del desarrollo evolutivo usos particulares de TICs, lo cual sería incoherente con el resto de nuestro planteamiento. Más bien es un eje que permite reconocer la existencia de una interioridad difusa y dinámica en los sujetos adolescentes y preadolescentes que es coproducida por una multiplicidad de actores. Este eje permitirá posteriormente integrar los cambios de la pubertad como parte del orden material del fenómeno, lo que equivale a introducir una noción del cuerpo como artefacto, en la medida de que no es puramente un objeto que emerge fuera de lo social, sino que es tanto un objeto socialmente producido, como un agente productor de lo social.

El tercer nivel eje se centra en los discursos dominantes respecto de la infancia y la adolescencia. Estos discursos consolidados en algún momento histórico permiten enlazar los ejes anteriores con las semánticas de la sociedad respecto de los “no adultos”.

## **2.1. Ciclos vitales y desarrollo humano.**

El concepto de ciclo vital implica el desarrollo desde el nacimiento hasta la muerte, el cual es producto de la interacción entre los factores biogenéticos y los factores socio-ambientales con los cuales el sujeto interactúa directa o indirectamente desde su vida intrauterina (Rice, 1997). Bronfenbrenner (1987) plantea que para hablar de los ciclos vitales es necesario considerar el contexto del ciclo vital como un marco fundamental. Dentro de este contexto considerará los espacios de actividad humana, las modalidades o formas de actividad y las formas de interacción. Estos elementos se ponen en práctica en los sistemas en los cuales la actividad humana se produce, los cuales se pueden

ordenar de manera inclusiva en diversos órdenes sociales que se incluyen unos a otros. Por una parte se encuentran las interacciones cara a cara donde la presencia de los agentes es necesaria. El ejemplo más claro de esto es la familia y los grupos de pares. Por otra parte, se encuentra el contacto entre estos entornos que engloban en muchos casos institucionalmente la acción, por ejemplo, el contacto entre la escuela y la familia, comunicación determinante en el desarrollo cognitivo y en el cumplimiento efectivo de metas generadas incluso de manera separada por estas instituciones sociales. Por último, se encuentra un nivel superior donde los sistemas sociales más complejos determinan las condiciones de actores significativos. Tal es el caso de la forma en que el sistema social determina una educación para los padres, quienes a su vez enfrentan la paternidad y el desarrollo de los hijos desde dicha educación, siendo variables determinantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para comprender la relación del sujeto con estos contextos, es necesario comprender el papel de la experiencia. Esta experiencia es la dimensión subjetiva del contacto con el mundo, dimensión que desde esta perspectiva tiene una relación *simétrica* con las condiciones objetivas, puesto que ambas fuerzas (naturaleza y experiencia) en su interacción producen el fenómeno humano (Bronfenbrenner, 2005). Estos entornos operan con marcos de sentido donde se indica la manera como las personas deben comportarse, produciendo una restricción y encausando la conducta a través de una suerte de “plan” (Bronfenbrenner, 1987).

En términos teóricos y metodológicos, este panorama ecológico requiere una perspectiva ecológica apropiada, donde la premisa fundamental es que lo que realmente cuenta para observar la conducta y el desarrollo es la perspectiva que tienen los actores, la forma en que dicho ambiente es percibido, y no sus condiciones *objetivas*. En este sentido, es fundamental observar la forma en que la conducta de un sujeto se produce en un espacio de interacción, donde, por ejemplo, la diada formada por padre e hijo produce un ajuste que no es simplemente el cambio de uno de los sujetos, puesto que ecológicamente el cambio de uno implica el cambio del otro. Bronfenbrenner señala:

De los datos de la diada se deduce que si uno de los dos miembros experimenta un proceso de desarrollo, lo mismo le ocurrirá al otro. El reconocimiento de esta relación nos da la clave para comprender los cambios evolutivos no sólo del niño, sino también del adulto que se ocupa de él habitualmente: la madre, el padre, los abuelos, los profesores y demás. La misma consideración es válida para las díadas que incluyen al marido y la mujer, al

hermano y la hermana, al patrón y al empleado, a los amigos o los compañeros de trabajo (Brofenbrenner, 1987, p. 25).

Los conocimientos previos de uno de los integrantes de la díada, tríada o el número que sea de actores, puede ser fundamental a la hora de enfrentarse a un nuevo contexto. En este sentido, el conocimiento del padre o madre sobre un contexto nuevo para el niño o el adolescente impacta en la percepción del nuevo entorno.

Los cambios en el ciclo vital, que demandan ajustes entre los integrantes de los sistemas de relaciones significativas, producen “transiciones ecológicas”, lo que significa un cambio de rol en la relaciones. Dentro de estas transiciones se encuentran tanto el nacimiento como los cambios en el ciclo vital de los hijos y los padres. Un hijo que crece y se transforma lentamente en un adulto transforma forzosamente el rol del padre, así como la representación que el hijo tiene de éste (Brofenbrenner, 1987).

La estructura de los ambientes ecológicos puede definirse de manera más abstracta como sigue (Brofenbrenner, 1987). En primer lugar, encontramos el microsistema, el cual se entiende como "un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares" (p. 41). Luego encontramos el mesosistema, definido como:

Las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social) (p. 44).

En tercer término, encontramos el exosistema, entendido como:

Uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (p. 44).

Este concepto, aunque la definición sea un poco ambigua, se entiende mejor al atender a los ejemplos citados: “el lugar de trabajo de los padres, la clase a la que asiste un hermano, el círculo de amigos de los padres, las actividades del consejo escolar del barrio, etc.” (Brofenbrenner, 1987, p. 45).

Por último, el macrosistema se define como:

Las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias (p, 45).

Ciertamente, estos niveles de análisis aplicados a un sujeto y sus relaciones guardan coherencia, mientras que, al compararlo con otro sujeto que pertenece a otro contexto ecológico, encontramos discontinuidades. Es así como las clases sociales, los grupos étnicos y religiosos, así como otras formas de diferenciación social, se diferencian en tanto ambientes para el desarrollo humano.

Este modelo ecológico entonces no diferenciará entre niveles de desarrollo cognitivo, moral o afectivo en comparación con un criterio normativo o una pulsión o necesidad emergente, sino más bien como “la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también como su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades” (Bronfenbrenner, 1987, p. 29).

Ahora bien, la perspectiva del “ciclo vital”, por sobre otras más tradicionales, se caracteriza por dar menos importancia a aspectos normativos de la definición de un segmento, tales como la edad y los “periodos críticos”, propios de la psicología evolutiva o psicología del desarrollo, enfatizando una perspectiva *ecológica* (Dulcey-Ruiz & Uribe, 2002).

La perspectiva ecológica del ciclo vital permite mover el punto de observación desde los sujetos y sus conductas aisladas en contextos tales como las técnicas de investigación de la psicología experimental, para poner acento en sus relaciones y contextos de producción de la conducta (Bronfenbrenner, 1987).

## **2.2. Preadolescencia y adolescencia.**

Preadolescencia es una categoría límite que, como tal, se constituye en el solapamiento entre dos categorías de enorme peso social como la infancia y la adolescencia.

Cuevas (1991) señala que el período ha sido analizado desde dos vertientes, dando origen a dos denominaciones. La primera se centra en el estudio de los cambios físicos

y fisiológicos asociados al surgimiento de los caracteres sexuales primarios y secundarios, dando el nombre de “pubertad” a este periodo y designando tres sub-categorías que la componen, según el nivel de desarrollo alcanzado: pre-pubescencia, pubescencia y post-pubescencia. La segunda clasificación, denominada “adolescencia”, se sitúa en el ámbito de las reacciones psicológicas, emocionales y sociales que se presentan como producto de los cambios fisiológicos, dando el nombre de “preadolescencia” a su inicio y “post-adolescencia” a su etapa terminal.

La dificultad para delimitar y contextualizar este periodo, aunque aparentemente represente una desventaja, es en última instancia lo que define a esta categoría: la transición de una fase a otra, con las consecuentes crisis de indefinición que conllevan. En este sentido, todo aquello que caracteriza el inicio de la adolescencia, y todo aquello que se deja atrás al salir de la infancia, formará parte constitutiva de esta clase. En cuanto a la dimensión temporal-evolutiva de este periodo, Blos (2003) lo sitúa alrededor de los 11 a 13 años y precisa que el término pubertad designa:

...la manifestación física de la maduración sexual; vale decir, la pre-pubertad es el periodo que precede inmediatamente al desarrollo de los caracteres sexuales primarios y secundarios. El término adolescencia denota los procesos psicológicos de adopción al estado púber; o sea, que la preadolescencia puede continuar durante un tiempo excesivamente largo y no resultar afectada por el progreso de la maduración física” (Blos, 2003, p. 91).

Sin embargo, estas divisiones temporales deben ser tomadas con mucha relatividad, puesto que uno de los rasgos comprobados en las investigaciones realizadas durante décadas es que el *timing* de la preadolescencia y la pubertad presenta muchas discontinuidades, tanto en el desarrollo físico como en las características psicosociales. En este sentido, se puede observar que dos sujetos pueden comenzar su pubertad (cambios físicos), pero no necesariamente mantener el mismo ritmo, siendo posible observar que sus trayectorias pueden perfectamente ser más bien curvas de ascenso y estabilización, lo que significa que uno madura más en un periodo de tiempo, para luego alcanzar un punto de desarrollo estable, el cual es interrumpido por un nuevo salto (Lerner & Steinberg, 2009).

Distintas teorías psicológicas se han aproximado a la preadolescencia y pubertad, poniendo énfasis en diferentes aspectos. Para el psicoanálisis, la vital importancia de la

preadolescencia radica en que es en este periodo en que se produce una reedición del Complejo de Edipo, siendo por lo tanto una etapa de especial vulnerabilidad donde los esfuerzos del aparato psíquico están puestos en la liberación de las cargas libidinales de los padres para ser dirigidas hacia otros objetos. Esta reedición del Edipo se diferencia claramente de la primera emergencia de esta configuración psíquica por la clara diferencia de las características físicas y el control del mundo que el cuerpo ya no infantil permite. En este sentido, el alejamiento de los padres es también una forma de evadir y de hacer caer a las figuras primordiales edípicas (Aberastury, 1991). Se presenta, de manera intensa y repentina, una transformación de las dinámicas relacionales, tanto a nivel del mundo interno del preadolescente, como en el mundo externo. Los padres son liberados de las idealizaciones anteriores, cayendo el mundo adulto hasta cierto punto en un descrédito. Los padres, tanto en la fantasía como en lo real, cambian, produciéndose un proceso de doble duelo. Por una parte, hay un duelo por la pérdida del cuerpo infantil, que es sustituido por un cuerpo que se siente extraño, hacia el cual se despiertan sentimientos ambivalentes. Por otra parte, se produce un duelo por la pérdida de los padres de la infancia, ideales y omnipotentes, quienes no solamente cambian en el mundo interno, sino además ajustan y modifican aspectos fundamentales de la relación con hijos e hijas (Aberastury & Knobel 1991). Esto es coherente con la tensión entre la búsqueda de afecto de hijos e hijas, y la modificación de los patrones de interacción, pasando padres e hijos a tener menos contacto físico y a pasar menos tiempo juntos, lo cual no ocurre exclusivamente porque los hijos se alejen de sus padres, puesto que existen consistentes reportes de preadolescentes que informan percibir que sus padres se alejan también de ellos. Esto da cuenta de un proceso de cambio y ajuste familiar, donde las posiciones se coordinan (Richardson, 2004), así como de los patrones afectivos y relacionales con los otros significativos al interior del grupo familiar (Newman, 1989).

La preadolescencia, como etapa límite, conserva aspectos de lo que Erikson (2000) llama “edad escolar” y del periodo posterior, la adolescencia. En la edad escolar, el desarrollo psicosexual se encuentra en el periodo de latencia, mientras la crisis de la infancia se encuentra entre el hacer (la *industria*), y la inferioridad. El radio de relaciones significativas se sitúa en la escuela y en la comunidad cercana del barrio. Por otra parte, Erikson, así como en el caso de otras fases del ciclo vital, habla de una fuerza básica para esta fase tardía de la infancia denominada *competencia*. En oposición a esa

inminente entrada en el mundo se encuentra el posible desarrollo patológico que desemboca en inercia y falta de iniciativa. Como una forma de relación con el orden social, en esta etapa se instaura un orden tecnológico, que es la capacidad de operar efectivamente en el mundo mediante artefactos. Por otra parte, las ritualizaciones vinculantes adquieren carácter formal, con lo cual Erikson quiere decir que se trata de vínculos que tienen un carácter normativo, como ensayando con aquello que se encuentra permitido, evitando la innovación en el sentido moral.

Desde la psicología cognitiva, Steinberg (2005) señala que la preadolescencia se caracteriza por una exaltación de una sensibilidad afectiva, la búsqueda de sensaciones nuevas y la orientación por recompensas. En el ámbito del desarrollo del pensamiento, la preadolescencia marca el surgimiento del pensamiento abstracto, el pensamiento hipotético y la metacognición (Keating, 1990).

En cuanto a la adolescencia, la indeterminación de su inicio parece ser más ambigua que la de su término. Para Rice (1997), la adolescencia transcurre entre los 12 y los 19 años. Este autor señala el carácter transitivo de la adolescencia y su valor como periodo puente entre la infancia y la vida adulta:

La adolescencia es el periodo de transición entre la niñez y la vida adulta durante el cual acontece la maduración sexual, empieza el pensamiento de operaciones formales, y ocurre la preparación para ingresar en el mundo de los adultos. Una tarea psicosocial importante de esta etapa es la formación de una identidad positiva. A medida que los adolescentes buscan una mayor independencia de los padres, también desean un mayor contacto y sentido de pertenencia y compañía con sus pares” (p. 7).

Erikson (2000) sostiene que en la adolescencia el estadio y modo psicosexual es el despertar de la pubertad, siendo uno de los rasgos más relevantes la crisis psicosocial entre la formación estable de la identidad y la confusión de identidad. En este sentido, como estructura de apoyo y referentes para la formación de identidad se encuentra el grupo de pares y exogrupos, de donde el adolescente puede extraer pautas o modelos de liderazgo. Según Erikson, aparece la noción de fidelidad, no solo referida a la relación con pares significativos individuales, sino también referida al grupo cercano y los exogrupos hacia los cuales se debe lealtad, por ejemplo el equipo de fútbol, el barrio y el grupo de amigos.



En cuanto al desarrollo cognitivo, Piaget estableció que las operaciones formales se asientan en la adolescencia. Esto implica que los adolescentes son ya capaces de operar con “meta operaciones”, es decir, operar sobre las operaciones. Esto significa que ya no solo pueden clasificar objetos en categorías, sino además producir relaciones entre las categorías, logrando hacer inferencias sobre estas relaciones. Sin embargo, a estas alturas no es posible fijar la aparición de este tipo de operaciones en un periodo crítico específico en el desarrollo del ciclo vital, encontrándose resultados muy diversos (Lerner & Steinberg, 2009). El estado de la investigación actual permite sostener que, ya alcanzados los 16 años, las estructuras cognitivas de un adolescente y un adulto pueden ser equivalentes y capaces de realizar operaciones idénticas, sin embargo, lo que parece intervenir en los resultados de las investigaciones que muestran a los adolescentes como menos competentes son la mayor impulsividad, labilidad emocional y tendencia a recibir influencias de grupos, guiando razonamientos lógicamente deficientes al ser comparados con los adultos. Estos resultados además son coherentes con nuevos hallazgos que permiten sostener que algunas capacidades del desarrollo psicosocial de los adolescentes dependen mucho más del contexto en que se presenta la tarea que de la tarea en sí (Steinberg, 2005).

López Sánchez (2008) define un conjunto de necesidades para la adolescencia, válidas también para la infancia y otros momentos del ciclo vital:

- 1) Necesidades de carácter físico biológico, entre las cuales se encuentran: a) el ser planificado y nacer en un momento biológico y social adecuado para la madre y el padre; b) alimentación; c) temperatura; d) higiene; e) sueño; f) actividad física: ejercicio y juego; g) integridad física y protección de riesgos reales; h) salud.
- 2) Necesidades mentales y culturales, entre las que se encuentran: a) estimulación sensorial; b) exploración física y social; c) conocimiento de la realidad física y social; d) adquisición de un sistema de valores y normas; e) adquisición de saberes escolares y profesionales; f) interpretación del mundo, el ser humano y el sentido de la vida.
- 3) Necesidades emocionales y afectivas, entre las que se encuentran: a) necesidad de seguridad emocional, protección, afecto y estima (el vínculo del apego); b) necesidad de una red de relaciones sociales: el vínculo de

- amistad y el sentido de comunidad; c) necesidad de interacción sexual placentera: los afectos sexuales del deseo, la atracción y el enamoramiento.
- 4) Necesidad de participación social: la autonomía y la disciplina. Estas necesidades orientarían la conducta y las relaciones establecidas con otros.

Todas estas necesidades se definen como impulsores dinámicos de la conducta que motivarían tanto las actividades individuales, como los esfuerzos de interacción con otros. En el caso de nuestra investigación, la existencia de estas motivaciones nos permite asumir los impulsores que actúan en los espacios no observados de la comunicación, es decir, la interioridad de los sistemas de consciencia. En este sentido es que será muy importante lograr identificar los procesos complejos en que las TICs operan como *mediadores funcionales* para la satisfacción de estas necesidades.

Entre estas necesidades, debemos destacar las necesidades emocionales y afectivas, así como las de participación social, entendiendo que las redes sociales y otros dispositivos de las TICs se orientan precisamente a la articulación de la socialidad, lo que implica un vínculo directo con estas necesidades. En este sentido, si el grupo de pares cobra importancia progresivamente en la preadolescencia, este se vuelve esencial en la adolescencia, pasando a ocupar el prestigio, la “popularidad” dentro de estos círculos, un papel muy importante en la vida afectiva y el desarrollo psicosocial adolescente. La fuerza de la aprobación del grupo de pares porta entonces algunos rasgos normativos para la conducta. Seleccionando dos motivaciones relevantes se obtiene una explicación acerca del atractivo de los adolescentes populares. La primera es la obtención de estatus y la necesidad de afecto. El fenómeno se explica como una suerte de transferencia de atributos. Tener un alto estatus y recibir afecto son motivaciones poderosas. La investigación demuestra empíricamente que el vínculo con otros populares aumenta el estatus y hace más probable la obtención de afecto. Es la tesis del “deleitarse en la gloria de otros” (*Basking in reflected glory*). Esto por sobre otras características que son socialmente deseadas como la agresividad y el atractivo físico (Dijkstra, Cillessen, Lindenberg, & Veenstra, 2010).

Es altamente relevante considerar las expectativas de otros y su participación en procesos complejos de atribución social que producen tanto prestigio como el estatus dentro de grupos sociales, en la medida que muchas de las conductas trasgresoras se pueden vincular directamente con estos procesos, lo que puede involucrar el uso de

tecnologías como medio para cometer y expresar dichas trasgresiones. En este sentido, vale recordar que el prestigio, el estatus y la popularidad han demostrado ser además importantes impulsores de conductas de agresión, porte de armas y otras conductas riesgosas (Dijkstra, Lindenberg, Veenstra, Steglich, Isaacs, Card, & Hodges, 2010). Debemos considerar esta reflexión a la luz de los hallazgos presentados en este marco teórico respecto de la construcción del problema del bullying y el ciberbullying, así como otras experiencias y formas de comunicación donde está en juego el manejo de la agresión en las relaciones con pares.

Al observar la conducta adolescente y las modalidades de interacción y socialización familiar, podemos encontrar el punto en que familia y edad se anudan en prácticas de cuidado, protección, confianza y la normatividad. Sentse, Dijkstra, Lindenberg & Veenstra (2010), al estudiar el efecto de la sobreprotección en el desarrollo de conductas antisociales, encuentran que los padres que sobreprotegen a los adolescentes, sobre todo cuando se presentan situaciones de vulnerabilidad, sobre todo en el caso en que hay un desarrollo prematuro de los caracteres sexuales, tienden a tener hijos con una mayor probabilidad de tener conductas antisociales. Siguiendo la línea de Agnew (2003), los autores encuentran la explicación teórica para este hallazgo en que la conducta antisocial es una forma de responder al intenso deseo de autonomía e independencia, lo cual se acentúa en la adolescencia prematura puesto que se produce una diferencia entre las capacidades biológicas, la madurez psicosocial y las expectativas del entorno social. En otras palabras, la conducta antisocial, así tipificada, se presenta como una suerte de válvula de escape y expresión disfuncional de la autonomía cuando esta se encuentra restringida por patrones de socialización y regulación normativa del entorno familiar.

### **2.3. La formación discursiva de la infancia y la adolescencia.**

La brevísima reseña anterior acerca de la preadolescencia y la adolescencia como momentos del ciclo vital, puede ser reinterpretada desde el punto de vista de la crítica del discurso, asumiendo el carácter social y emergente de categorías asociadas a las edades.

Preadolescencia y adolescencia son categorías habitualmente estudiadas en oposición al mundo adulto. Las continuidades y discontinuidades al interior de la gran

categoría de los no adultos producen una dificultad para delimitar un objeto de estudio, corriendo el riesgo de que muchas veces la distinción entre un niño y un adolescente se haga difuso. La categoría intermedia de los preadolescentes es tal vez la categoría menos estable en las investigaciones centradas en las diferenciaciones etarias y comúnmente o se les encasilla entre los adolescentes, o bien entre niños y niñas. Dado este rasgo de categoría límite, son aplicables algunas de las distinciones construidas para el estudio de la infancia, tanto como de la adolescencia. En la versión dominante, la infancia parece no gozar de una representación independiente de la de los adultos, configurándose un eje en que lo adulto y lo infantil se organizan en polos opuestos. Gaitán y Liebel (2011) señalan que “la imagen y el contenido de la infancia se construyen como una especie de negativo contra la imagen y el contenido de la adultez” (p. 31).

El abordaje sociológico de la infancia ha sido calificado certeramente por James y Prout (1996) a mediados de los 90, como estudios centrados casi exclusivamente en las teorías de la socialización, situación que no ha cambiado mucho en nuestros días. Según Jenks (2005) “la sociología, en busca de explicaciones a través de la causalidad estructural, ha buscado comprender el problema de la adquisición de repertorios culturales específicos por parte de niños y niñas, a través de teorías unidireccionales de la socialización” (p.7, traducción propia). En este sentido, la imagen pasiva del niño, socializado por instituciones sociales como la familia y el sistema educacional, no son coherentes con la capacidad activa y creativa en la infancia, productora de discurso y acción. James y Prout (1996) señalan que “actualmente es posible pensar un espacio teórico en el cual, por ejemplo, niños y niñas sean vistos como seres socialmente activos, construyendo y creando relaciones sociales, en lugar de los seres ‘narcotizados culturalmente’ de la teoría de la socialización” (p. 24, traducción propia). Siguiendo en esta línea de pensamiento, la teoría social debe hacerse cargo de la multiplicidad del fenómeno infantil, no solo diferenciado por la posición estructural del sujeto infantil, sino además por la emergencia de experiencias múltiples, sin ser posible establecer cuál de ellas unifica la experiencia infantil, sino más bien todas ellas constituyen versiones de la infancia. Sobre el reflejo discursivo de estas diversas prácticas, James y Prout (1996) señalan además que “debemos contentarnos con el análisis de cómo practicas discursivas diferentes producen diferentes infancias, todas y cada una son ‘reales’ en su propio régimen de verdad” (p. 26, traducción propia).

Un aspecto fundamental para aproximarnos a sujetos infantiles en tránsito como los preadolescentes es la distinción entre los lugares en los cuales se desenvuelven. Las fronteras entre lo público y lo privado son articuladas e incorporadas sin duda en la experiencia infantil. Para Christensen (2008), los niños interrelacionan sus biografías personales y relaciones sociales con la exploración, el uso y dominio de los lugares, siendo estos lugares diferenciados de acuerdo al uso que las generaciones hacen de ellos. Esta diferenciación generacional de los lugares, tanto en el territorio físico como en los territorios virtuales, será fundamental para comprender la forma en que operan las formas de sociabilidad adolescente y preadolescente producidas con la asistencia de las TICs.

La investigación social de la infancia y la adolescencia no está exenta de poderosas determinantes socioculturales que presionan y moldean los enfoques de investigación. Es así como habitualmente encontramos puntos de vista sobre la infancia que la asumen como un periodo de pureza, creencia que se asienta en el supuesto de que niños y niñas son inherentemente buenos. O bien, podemos encontrar puntos de vista según los cuales niños y niñas son seres disruptivos que deben ser domesticados por el mundo adulto. Bajo una mirada crítica, todos estos no son otra cosa que “discursos” sobre la infancia. Estos discursos se plasman en diversos objetos culturales, como por ejemplo las pinturas e ilustraciones del romanticismo, las cuales retrataban invariablemente a niños y niñas con vestidos blancos, en paisajes naturales, junto a animales, como corderos, siendo todos estos elementos símbolos de pureza. Por su parte, el niño ingobernable se asocia más directamente a la noción de pecado original, propia del “discurso puritano” sobre la infancia (Staiton, 2003). Esta idea es apoyada por el planteamiento de Montgomery (2003), quien señala que los “discursos acerca de la infancia reflejan, entre otras cosas, cómo una cultura en particular interpreta la madurez biológica de los niños y cómo ubica a éstos en relación con otros grupos sociales” (p. 47). Este autor plantea además la necesidad de observar que diferentes discursos coexisten y se desafían entre sí, dando como resultado que las visiones sobre la infancia sean habitualmente muy contradictorias.

Cuando nos aproximamos al análisis crítico de los estudios de la infancia, la mirada histórica de Chris Jenks es tal vez uno de los referentes más importantes. Jenks estudia la evolución de las imágenes de la infancia que tienen vigencia en diferentes

periodos momentos de la modernidad, señalando que, si bien estas formas van sufriendo transformaciones, es posible encontrar vestigios de las etapas anteriores en la actualidad. Las imágenes distinguidas por Jenks (2005) se agrupan en los siguientes tipos:

- *El niño como salvaje*: imagen propia del siglo XIX. Se trata del niño que tiene que ser domesticado por las instituciones sociales como la familia y la escuela, imagen que crece al alero del espíritu normalizador de la sociedad moderna en transformación.
- *El niño natural*: Se refiere a lo natural como lo espontáneamente generado por la naturaleza y cuya ontología reside en un sujeto. Es una visión esencialista que no da espacio a que la infancia sea un fenómeno que emerge de la construcción social, lo que hace dependiente a la expresión de la infancia de su entorno social. La imagen del niño natural concibe, por el contrario, que lo infantil obedece a una naturaleza inmutable. En este sentido, “este naturalismo ha sido, hasta hace muy poco, extendido hacia las ciencias sociales, particularmente a la psicología, donde la infancia es estudiada en términos de desarrollo biológico y cognitivo a través de conceptos como el de maduración” (Jenks, 2005, p. 7, traducción propia).
- *El niño social*: Se define al niño en la relación normativamente subordinada al mundo adulto/parental del cual dependen y que en los estudios es concebido estructuralmente como la variable independiente, mientras sus actitudes y conductas obedecen directamente a la influencia de dicha variable. En consecuencia, los niños y las niñas son juzgados en cuanto a sus competencias, siendo subestimadas o ignoradas sus prácticas sociales, específicas y coherentes.

La postura de Jenks se orienta hacia los sentidos y prácticas que emergen en la infancia, oponiéndose por una parte al modelo funcionalista parsoniano que sustenta gran parte de la investigación sociológica norteamericana, precisamente por su acento en los aspectos normativos del proceso de socialización, eje fundamental del planteamiento sistémico de Parsons, para quien, en la perspectiva de Jenks (2005), “las normas sociales establecen las reglas basales de la vida social, y cualquier sistema alcanza estabilidad cuando las normas mantienen gobiernan y mantienen la interacción”

(p.15, traducción propia). De la misma manera, lanza una crítica a la psicología del desarrollo, particularmente a la teoría piagetiana y a su metodología de estudio, señalando que “Piaget concibió el juego como una actividad trivial y poco seria, al mismo tiempo que dio mucho énfasis a la asimilación, por sobre la acomodación. El juego, para Piaget, es meramente diversión y fantasía” (Jenks, 2005, p. 20, traducción propia). Por último, Jenks critica a las ciencias sociales en general por postergar a la infancia como tema prioritario, dejando de lado la crítica ante el modelo ideológico que sustenta las creencias acerca de la infancia:

...la historia de las ciencias sociales se ha abocado a una crítica secuencial orientada a destituir a las ideologías dominantes del capitalismo en relación a las clases sociales, el colonialismo en relación a la raza, el patriarcado en relación al género, mientras la ideología del desarrollo en relación a la infancia ha permanecido relativamente intacta (Jenks, 2005, p. 4, traducción propia).

Todo lo anterior obedece a una compleja estrategia de la sociedad para mantener un férreo control social sobre la infancia, el cual opera a través de instituciones sociales como la familia y los dispositivos médicos y educacionales, especialmente diseñados para transformar a niños y niñas en entidades uniformes (Jenks, 2005).

Esta nueva sociología de la infancia no escapa a las críticas. King (2007) plantea que “no pueden existir ‘hechos’ acerca de los niños en la sociedad, sino observaciones que pueden o no ser aceptadas por otros sistemas de la sociedad como hechos” (p. 198, traducción propia). Dado que los sistemas sociales sólo pueden operar con códigos binarios, la sociología de la infancia, como autodescripción de la ciencia, produce el código niño/adulto, produciendo una descripción de los adultos como quienes se oponen y oprimen a los niños, negando su capacidad de ser agentes válidos (King, 2007; Callejo, 2012). Lo que se produce entonces es un problema de diferenciación entre el sistema de la ciencia y su entorno, a saber, todas las otras comunicaciones posibles en la sociedad, entre las cuales se pueden encontrar también los deseos e intenciones, o bien la racionalidad de movimientos sociales u otras formas sociales emergentes (King, 2007). En otras palabras, la crítica va dirigida a la forma como se produce una distinción que no opera con la lógica de la ciencia, sino con la forma del activismo, develando, más que un estado de las cosas, la expectativa de cómo las cosas debieran ser, es decir, en el mismo descubrimiento de las estructuras ideológicas que determinan

los discursos sobre la infancia y la adolescencia se encuentra ya una actividad discursiva que busca imponerse.

Dejando las críticas posibles en suspenso hasta la discusión final de esta investigación, podemos decir que lo que se observa en la infancia como un proceso de construcción de imágenes o versiones de lo infantil, es posible encontrarlo también en las etapas inmediatamente posteriores. Es así como en la preadolescencia y adolescencia, se observa una escasa preocupación académica por abordar estos periodos desde la perspectiva de los actores implicados, es decir, la mirada de preadolescentes y adolescentes. En lugar de esto, se encuentran discursos altamente sedimentados y adultocéntricos, que en el caso de los adolescentes acentúan los rasgos conflictivos tanto para el sí mismo, como para la sociedad que tiene que “sufrir” a sus integrantes más jóvenes. Esto queda demostrado además al revisar la bibliografía sobre la adolescencia, particularmente abundante en investigaciones sobre la violencia y la desviación social en este periodo. Para Martín Criado (1998), esta imagen de la adolescencia como periodo turbulento, acompañada de la urgencia de un estricto control adulto, se consolida en el siglo XIX, lo que coincide con la emergencia de las disciplinas de la normalización, tanto desde la psiquiatría y de la Escuela, prolongándose hacia el siglo XX, alimentan también la creación de otras instituciones como los boy scouts, que inspiradas en la disciplina militar, se orientarán a corregir las posibles desviaciones en este periodo, lo cual se ve incluso reflejado en las teorías sociológicas acerca de la juventud.

Para Furstenberg (2000), históricamente, la adolescencia aparece recién como un periodo diferenciado a mediados del siglo XX. Esto es, como un correlato de la extensión del periodo educacional, el desempleo y las transformaciones económicas que producen el declive de las economías familiares autosustentadas (las granjas) que sobrevivían en la modernidad. Entonces, en el mundo desarrollado, y en vías de desarrollo, la adolescencia se caracteriza por la sustitución del trabajo de jornada completa, por una educación de jornada completa. Se encadenan entonces progresivamente otras variables demográficas, tales como el declive del matrimonio y la reducción del tamaño de las familias, lo que se traduce en experiencias vitales que se postergan para etapas posteriores de la emergente y también cambiante adultez joven.



Hall (1907), uno de los autores fundacionales de los estudios sobre la adolescencia y pre adolescencia, describía estas fases en general, como momentos de tensión y angustia ante las conflictivas emergentes. Sin embargo, para autores como Reuter, ya en los años 30, las creencias, tanto populares como científicas acerca de la adolescencia como un periodo de descontrol y desorden psicosocial, constituyen más bien un conjunto de exageraciones sin fundamento empírico, que no obstante logran constituirse como “creencias que producen realidades” (Reuter, 1937, p. 416, traducción propia), con lo cual Reuter se refería a todo el proceso por el cual estas creencias logran sedimentarse y circular como una realidad que se institucionaliza.

Feixa (2012), siguiendo una línea similar a la clasificación de “infancias” realizada por Jenks (2005), recopila una serie de reflexiones previas para clasificar los discursos sociales sobre la juventud, clasificando cada uno como un “síndrome”. Siguiendo a Rousseau comenta la existencia del *síndrome de Tarzán*. Esta es la descripción, dominante hasta mediados del siglo XX, describe al adolescente como un salvaje que debe ser dominado. En términos de desarrollo de los medios de comunicación, la vigencia de este discurso es lo que Feixa denomina *el paso de la Galaxia Homero a la Galaxia Gutenberg*, queriendo explicar el paso desde la oralidad y el traspaso no masivo de información, a la producción en serie de ejemplares donde la palabra escrita domina sobre la oralidad y el contacto directo entre personas, sin embargo, la distribución, o el derecho a operar la imprenta no está distribuida por distintos grupos sociales, y menos se trata de un derecho de cada sujeto. Este autor plantea que se trata de una “inserción orgánica” del sujeto en la sociedad, parafraseando naturalmente la distinción entre la solidaridad orgánica y la solidaridad mecánica descrita por Durkheim. Con esto, a lo que se refiere es a que el adolescente tiene que adaptarse a la funcionalidad de la sociedad y al horizonte de incertidumbres que produce, donde es necesaria una altísima coordinación y el riesgo de caer en la anomia, es decir, la pérdida total de orientación para saber qué esperar de la sociedad y qué espera la sociedad de uno.

Un segundo discurso acerca de la adolescencia es el *Síndrome de Peter Pan*. Se trata de los felices *teenagers* de la postguerra, discurso dominante durante la segunda mitad del siglo XX, como reflejo del desarrollo capitalista que ofrece una experiencia lúdica de la adolescencia en el mundo desarrollado. Feixa (2012) precisa:

El adolescente sería el nuevo revolucionario (o el nuevo héroe consumista) que se rebela contra la sociedad adulta (o reproduce hasta la caricatura sus excesos) y se resiste a formar parte de su estructura, al menos durante un tiempo más o menos largo: en la sociedad post-industrial, es mejor ser, o parecer joven que mayor (p.73)

Entonces la adolescencia se puede estirar, prolongando la escolarización y aumentando el ocio. El País de Nunca Jamás es la fantasía de la vida comunitaria y armónica entre pares, desligados de la presencia adulta. En cuanto a la relación con los medios de comunicación, el paso es desde la *Galaxia Guttemberg a la Galaxia McLuhann*. Feixa dice que este paso determina una “inserción mecánica” en la sociedad, lo que implica una vuelta hacia la fragmentación en *tribus* y subculturas juveniles que plantean, aunque de manera estrecha y circunstancial, algunas certezas que permiten dar estabilidad a la experiencia social.

El tercer y último modelo es el *Síndrome de Blade Runner*, refiriéndose a la película de ciencia ficción dirigida por Ridley Scott, basada en la novela *Do Androids Dream of Electric Sheep?* (1968) de Philip Kindred Dick. Este modelo describe a la adolescencia como una categoría social que desea ser artificial, mitad robot, mitad humano. Este discurso pone al sujeto adolescente en una tensión que produce una escisión. Los adolescentes se encuentran entonces “escindidos entre la obediencia que los ha engendrado y la voluntad de emancipación” (p. 70).

Es el paso desde la *Galaxia McLuhan a la Galaxia Gates*, la cual da cuenta de un sujeto sin memoria, “programados para utilizar todas las potencialidades de las nuevas tecnologías, por lo que son los mejor preparados para adaptarse a los cambios” (p. 75). Esta capacidad de control tecnológico permite tener un mundo al alcance, pero al mismo tiempo una sujeción que les impide tener el control completo, puesto que el mundo adulto, como el Blade Runner cazador de replicantes, “vacilan entre la fascinación de la juventud y la necesidad de exterminar la raíz de cualquier desviación a la norma” (p.75). Todo esto además con una asimetría de dependencia creciente de los padres, sobre todo económica, en una suerte de *infantilización social*, y al mismo tiempo un desarrollo intelectual exacerbado. Así los adolescentes forman redes que exceden con mucho el ámbito de la comunidad cercana, para extenderse a escala planetaria.

## 2.4. Los usos de la tecnología en la preadolescencia y la adolescencia.

En este sentido, se ha distinguido cuatro puntos relevantes para el análisis. El primero, que opera como pórtico para la articulación de los otros tres, se refiere a las construcciones identitarias y las relaciones de intimidad mediatizadas por internet. En este caso, se asume que la comunicación mediada por estas tecnologías requiere de estrategias particulares de presentación de la persona. Luego se explora sucesivamente tres ámbitos principales de usos tecnológicos de alto consumo en la preadolescencia y la adolescencia: las redes sociales y comunidades virtuales, los dispositivos móviles y los videojuegos.

### 2.4.1. Identidad, intimidad y uso de Internet: la presentación de la persona en internet.

En el marco de esta investigación se asume que la formación de identidades colectivas y personales se encuentra ligada indisociablemente a las transformaciones de la intimidad en la sociedad moderna (Giddens, 2007), y en consecuencia, al orden de las interacciones sociales (Mead, 1973). Una comprensión de la formación de identidades personales y colectivas requiere de un medio de observación de la forma en que estas identidades se enlazan con procesos de configuración de las relaciones de intimidad, las cuales se encuentran en una constante tensión entre la estabilidad y el cambio.

La complejidad de las transformaciones de la intimidad y la formación de identidades determina que en las interacciones sociales significativas, puede coexistir la convivencia de distinciones del pasado y el presente, y precisamente el choque de estas racionalidades o *frames* (por ejemplo, modernidad temprana y modernidad tardía enfrentadas) lleva a conflictos que no sólo implican desfases y desencuentros en la interacción, sino también en la construcción de las identidades personales, las cuales se hacen continuamente dependientes de las transformaciones de la tradición y las costumbres. Giddens (2007) señala que:

A medida que la influencia de la tradición y la costumbre mengua a escala mundial, la base misma de nuestra identidad personal – nuestra percepción del yo- cambia (...) la identidad personal tiene que ser creada y recreada más activamente que antes (pp. 59 – 60).

Estamos entonces ante una sociedad que produce incertidumbre para sus integrantes, para quienes es necesario invertir cada vez más esfuerzos en la coordinación social.

Según Durkheim (1893/1967) en las sociedades pre-modernas o segmentarias las metas para el sujeto están completamente entrelazadas con el grupo (tribu, fratria, jefatura), cuya pertenencia está mediatizada casi exclusivamente por el parentesco y articulada por la solidaridad mecánica. En tal contexto el sujeto pre-moderno concibe un mundo de certezas donde las tradiciones regulan el ciclo vital desde el nacimiento a la muerte. Como producto de la división del trabajo, la sociedad moderna industrializada produce complejidad y, por lo tanto, indeterminación, todo lo cual repercute en una transformación de la base para la integración social, es decir, la solidaridad. La solidaridad en la modernidad pasa a ser orgánica, en el sentido de que se diferencia como un cuerpo que posee diversos órganos que cumplen funciones particulares, al mismo tiempo, tanto dependientes como independientes. La relación entre uno y otro actor social se encuentra afectada por la falta de integración y la pérdida progresiva de las consciencias colectivas, lo que redundará en una multiplicación de las formas de ver el mundo, llegando a ser imprescindible la interdependencia coordinada, al costo de aumentar al máximo la incertidumbre entre los individuos<sup>15</sup>. Siguiendo esta línea, desde su vertiente más funcionalista, Luhmann (1985) plantea:

...cuanto mayor sea la inseguridad sobre la postura del otro en relación con lo que de él se espera, más indispensable resulta conseguir una interpretación de las propias expresiones y de las reacciones que de ellas dimanen. Esta interpretación, por decirlo así, debe servir de clave indicativa para poder entender lo restante, es decir, lo esperado” (p.32).

Las identidades pueden ser entendidas como una moneda de dos caras. Por una parte, encontramos la existencia de una identidad personal, que no es otra cosa que una *autodescripción*, donde pueden integrarse fragmentos de la propia historia que se reconocen con alguna unidad, dándole una coherencia diacrónica. Por otra parte, podemos encontrar una identidad social, que opera más bien como un complejo proceso de imputación por observadores externos, ante el cual se produce una coordinación con el imputado, una suerte de negociación que le permite sostenerse como unidad. Esta presentación frente a otros, que puede ser altamente planificada (Goffman, 1969/1987), puede ser aplicada en nuevos contextos, como los espacios virtuales, donde la *presencia* requiere ser reformulada (Walker, 2000). En otras palabras, la persona es presentada en la sociedad por vías múltiples, siendo una de ellas los medios digitales a los que

---

<sup>15</sup> Para una revisión crítica de la obra de Durkheim sobre este tema ver: Merton, R. (2002). La división del Trabajo social de Durkheim. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas* nº 99, págs. 201-212

aludimos. La estabilidad de la presentación de la persona ante otros, es decir, las coordenadas para imputar una identidad social, es entonces una dimensión de primera importancia asumiendo que la reciprocidad organiza las mutuas calibraciones en la vida social. El impulso de las personas, tanto para esperar una valoración de los otros, como para juzgar socialmente la coherencia entre las expectativas y la acción, es sintetizado por Goffman (1969/1987):

...la sociedad está organizada sobre el principio de que todo individuo que posee ciertas características sociales tiene un derecho moral a esperar que otros lo valoren y lo traten de un modo apropiado. En conexión con este principio hay un segundo, a saber: que un individuo que implícita o explícitamente pretende tener ciertas características sociales deberá ser en realidad lo que alega ser (pp. 24 – 25).

Encontramos entonces ya una tensión inicial sobre dos dominios, la auto-descripción personal del sujeto, y la *presentación*, es decir la entidad que emerge de la negociación entre el sujeto y las imputaciones del entorno a partir de sus acciones y el contenido de su comunicación. Un aspecto central es que las descripciones, relatos y cogniciones que entendemos como identidad son comprendidas desde hace mucho por las ciencias sociales como formaciones inestables. Maffesoli (1990) señala:

...se puede subrayar, en primer lugar, aunque sea sólo de manera rápida, el aspecto cambiante y caótico de la identidad. En formulación pascaliana, se podría decir que su verdad varía según las fronteras temporales de Max Weber: la identidad no es nunca, desde un punto de vista sociológico, más que un estado de cosas simplemente relativo y flotante” (p.122).

Así, desde el interaccionismo simbólico se ha insistido en que la identidad es una construcción dialógica, altamente elástica, que cambia de un contexto a otro (Goffman, 1969/1987). En esta línea, no es una novedad el que los acelerados cambios de la sociedad actual globalizada impactan en la forma en que los relatos personales, las narrativas identitarias se van inscribiendo, ya no necesariamente en entramados culturales, los cuales pueden ser representados por el sujeto, sino en construcciones más volátiles y dinámicas como los *estilos de vida* (Chaney, 2002, en Fair, Tully, Ekdale & Asante, 2009).

Entonces, esperar que el yo, o su experiencia reflexiva, la identidad, sea una unidad inmutable, o que alguna vez lo haya sido, y que además resida en un sujeto

encapsulado, es una empresa estéril en el contexto de este trabajo. La propuesta aquí es diferente. Cuando se habla de identidad en esta investigación, se está aludiendo por una parte a la experiencia de autorreconocimiento y autodescripción, es decir, una forma narrativa, activa y comunicativa de autorreconocimiento de individuos y colectivos, que no requiere de unidad ni de estabilidad, sino que es continuamente un proceso emergente. Nos referimos con esto a la necesaria coordinación narrativa, activa y comunicativa con otros para producir precisamente la emergencia de la identidad como un producto necesariamente inacabado, siendo estas coordinaciones un tipo de recurso, lo que ciertamente es coherente con el planteamiento del interaccionismo simbólico (Mead, 1973). Sin embargo, la definición previa de la necesidad de coordinación no agota la investigación en ningún caso, puesto que lo relevante entonces no es dibujar una identidad al describir el discurso, las acciones y las comunicaciones de un sujeto o un colectivo, sino más bien identificar, describir y ordenar los recursos utilizados para construir la identidad. De ahí el rodeo necesario de abordar la relación entre intimidad e identidad, puesto que como una cascada los conceptos como el de “otro significativo” y “otro generalizado” van perdiendo su esencia y van demandando que lo *significante* del otro, debe ser descubierto y descrito, en otras palabras, debe ser demostrado a través de las operaciones donde se revelan formas de autopresentación, conflicto, negociación, apoyo, en definitiva, las interacciones operando.

Las formas en que las identidades se despliegan en las redes y comunidades virtuales son complejas, dando lugar a la emergencia simultánea de diferentes identidades. Booth (2008) señala:

Esencialmente, una persona en *MySpace* se convierte en una expresión pública de dos tipos de identidades: una forma de identidad del mundo-real, y una identidad simulada. En este sentido, identidad es fracturada entre lo vivido y lo escrito: por una parte, los usuarios de *MySpace* indican que la identidad es una parte de ellos y por otro lado que está *aparte* de ellos (p.516).

Para Simpson (2011), se puede hablar de dos vías en las cuales las redes sociales se pueden enlazar con la identidad. Por una parte se encuentra la noción de que la comunicación online permite a las personas expresarse de manera más honesta y abierta. Por otra parte, es la percepción de que la comunicación online permite, en el mejor de los casos, expresar selectivamente las cosas buenas de uno mismo. Sobre esto último, es posible también encontrar de manera todavía más frecuente aspectos

indeseables como los engaños de identidad. Caspi y Gorsky (2006) delimitan la ocurrencia de engaños definiendo que estos “ocurren cuando los mensajes contienen información desorientadora respecto de la identidad del emisor” (p.54, traducción propia). Estos autores informan que el 70% de los usuarios señalan que el engaño de identidad es un hecho común, mientras que solo un 29% señala que ha engañado algunas veces, frecuentemente o siempre, siendo la más importante razón para hacerlo el “juego de identidad” y “privacidad”, por sobre “elevar el estatus” o “aumentar el atractivo” (Caspi & Gorsky, 2006). Cabe comentar que los temas sobre los cuales se engaña se centran en el sexo y la ocupación, relacionados estrechamente con los juegos de identidad. Por otra parte, se encuentra la residencia, estrechamente asociada a la privacidad (Tabla 5).

**Tabla 5. Distribución de la motivación para engañar online.**

	Tema del engaño				
	Sexo	Edad	Residencia	Estatus matrimonial	Ocupación
Privacidad	21	32	75	37	32
Juego de identidad	50	33	13	30	45
Elevar estatus	7	8	1	7	3
Atractivo	10	25	7	15	13
Otras razones	12	3	3	11	6
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Caspi & Gorsky, 2006

Walker (2000) relativiza los diagnósticos catastróficos acerca del impacto negativo de internet en la expresión de las identidades personales:

En primer lugar, sólo porque la tecnología de internet permite a los usuarios enfatizar el estilo y dislocarse a sí mismos de una audiencia o comunidad, no significa que ellos utilicen una presentación ilusoria de sí mismos. En segundo lugar, mucha gente usa Internet para suplementar otras formas de comunicación, más que meramente suplantarlas. Tercero, las innovaciones en la presentación del sí mismo y la interacción en internet puede anunciar una forma diferente de comunidad, pero eso no significa que esta forma de comunidad merezca una descripción peyorativa (p. 100, traducción propia).

La identidad de género y la sexualidad son dos temas centrales para analizar las relaciones mediadas por ordenador y su relación con la mentira y la verdad. Sexo y poder se conectan para producir complejos entramados de poder en la presentación de una identidad online, lo cual se fundamenta entre quien la produce y quien la contempla como un producto acabado. Desde la perspectiva de Ross (2005):

...específicamente, internet se ha convertido en el lugar donde la simulación del sexo y el cambio de sexo, ocurren con mínimo control y regulación. El poder se vuelve esquivo, debido a que las categorías pueden cambiar. Un individuo puede ser muchas personas, reflejando diferentes individuos o múltiples personalidades sexuales, y ejerciendo diferentes posiciones de poder desde estos personajes. Ciertamente, algo del poder puede residir en la habilidad del individuo para cambiar de forma, edad, género, posición u orientación sexual (p. 343, traducción propia).

La sociedad produce nuevas y aceleradas diferenciaciones, dando lugar a grupos sociales enmarcados en los entornos digitales. La existencia de estos grupos parece dar cuenta, no sólo de formas de construir sociabilidad, sino, además, como una cara interna, nos presentan la construcción de nuevas nociones de sujeto, ancladas a nuevas identidades que podríamos denominar, *identidades online*. Para Wellman (2005), “Internet y otras tecnologías de las comunicación están facilitando un cambio básico en la naturaleza de la comunidad de grupos anclados físicamente hacia redes sociales, lo que yo he comenzado a llamar *individualismo en red (networked individualism)*” (pp. 54-55). Esta paradoja entre lo individual y lo colectivo, fundamental para comprensión de otras paradojas como la divergencia posible entre identidad personal y social, fueron comprendidas mucho antes del surgimiento de la WEB 2.0. A principios de los 90 Maffesoli, señaló que:

...podemos observar, con la ayuda de la microinformática, que estas formas de asociación en vías de extensión que son las redes (el *neotribalismo* contemporáneo) descansan en la integración y el rechazo afectivo. Esta paradoja, signo patente de vitalidad, es en cualquier caso una de las claves más útiles para toda aproximación comprensiva (Maffesoli, 1990, p.187).

De esta manera, Maffesoli, ya a principios de los 90, mostraba cómo la informática producía nuevos fenómenos sociales, no solamente como espacio de expresión de deseos, intereses y expectativas sedimentadas previamente que se expresan en este medio, sino como la expresión misma de los *neotribalismos*. Sin embargo, estos neotribalismos, a diferencia de sus antecedentes arcaicos, y esto es probablemente lo más relevante del concepto, no exigen una militancia única. No se es miembro de una sola tribu, excluyendo esta membresía otras posibles, sino que nos movemos por diferentes tribus y contextos con una facilidad enorme. Es así como el entorno local, los otros cercanos, y otros lejanos se anudan en la composición de identidades personales y sociales, donde esa cercanía y esa lejanía, antes determinadas de manera inexorable por



el territorio, se transforman y confunden ante los usos de las nuevas tecnologías, lo que permite que muchas identidades personales, identidades locales, y algunas identidades que parecen rebasar los límites de una cultura, se conecten. En este sentido, puede ser útil el concepto de *super culturas* entendidas como configuraciones de sentido que toman la forma de “grupos personalizados, redes de interés personal –intrincados *multiplex* culturales que promueven el auto-entendimiento, pertenencia e identidad, mientras que otorgan oportunidades para el crecimiento personal, el placer y la influencia social” (Lull, 2000, p. 132, traducción propia). Gallez et al. (2011) se refieren a la tensión entre la función comunicativa de las TICs y las formas de diferenciación que produce y/o intensifica:

Tal es la paradoja de internet. Se supone que debe tender puentes entre personas y comunidades, pero, al mismo tiempo, exagera las tensiones entre géneros, aumenta la individualización al interior de la familia y actúa como catalizador de las divisiones de tribus basadas en el sí mismo (p.103, traducción propia).

Una posibilidad ante esta multiplicidad de interacciones es que el sí mismo del sujeto resulte de alguna manera *colonizado*, produciéndose una fragmentación o saturación. Gergen plantea:

En el proceso de saturación social, nuestros días están cada vez más colmados por la cantidad, la variedad e intensidad de las relaciones. Para evaluar plenamente la magnitud del cambio cultural y su probable intensificación en las décadas futuras, debemos situarnos en el contexto tecnológico, ya que han sido una serie de innovaciones tecnológicas las que han llevado a esa enorme proliferación de las relaciones (Gergen, 1997, p. 77).

Naturalmente, lo que Gergen (1997) considera “tecnología de alto nivel” en los años 90 es la televisión, los vuelos de alta frecuencia y el video. Su perspectiva es que estos medios tienen un “impacto” o una “influencia” en la forma en que se producen las relaciones sociales y se construye socialmente el “yo”. Se refiere entonces a estas tecnologías como “tecnologías de saturación social” (p.107), que operan facilitando el contacto con una amplia variedad de personas y situaciones. Gergen (1997) agrega:

Es rarísimo que uno no se vea afectado al quedar expuesto a todo eso (...) Seguimos incorporando sin cesar información del medio que nos rodea, y al quedar expuestos a otras personas, cambiamos en dos sentidos: aumenta nuestra capacidad de saber *acerca de* y aumenta nuestra capacidad de *saber cómo* (p. 107).

Este conocimiento es, para Gergen, el fruto de la influencia de los medios de masas, que nos informan acerca de las formas aceptadas de comprender, sentir y actuar ante ciertas situaciones, lo que nos sitúa ante un horizonte de certezas sobre la vida social que nos llevan al tedio. En resumidas cuentas, la presencia de estas tecnologías no arroja un balance positivo, resultando el sujeto moderno saturado “un pastiche”, una “imitación barata” de los demás. Esta perspectiva implica entonces una noción fatalista de la relación entre sociedad, tecnología y subjetividad, donde las identidades diversas, flexibles, contextuales, son un producto de una sociedad en descomposición que lesiona las identidades “reales”. Si bien los medios a los que se refiere Gergen a estas alturas ya son asumidos como “medios tradicionales”. En una línea similar, también se ha sostenido que estos cambios y modulaciones van al ritmo de la sociedad en la que nos movemos, que para autores como Bauman (2005a, 2005b, 2007) se caracteriza por la inestabilidad y la *liquidez* de las relaciones sociales, donde todo es transitorio en los vínculos de intimidad que tradicionalmente eran irrenunciables y *sólidos*. Si la colonización del sí mismo, el yo, o los vaivenes de la identidad, se manifiestan de esta manera, son temas de discusión a la luz de esta investigación. Ahora bien, cabe mencionar que la problematización sobre los juegos con las identidades en los medios digitales se encuentra bajo el influjo de una expectativa cuyo momento de emergencia puede fijarse en los años 60. Se trata de la consolidación de un largo proceso por el cual se constituye el ideal de una “identidad *auténtica*, correspondiente a un yo auténtico, que vaya más allá de roles y definiciones sociales, esto es, la creencia en una entidad inmanente, de carácter *extrasocial*, que el individuo debe ser capaz de expresar espontáneamente” (Martínez, 2006, p. 815). En la actualidad, la crítica *tecnofóbica* se dirige en parte hacia este aspecto. Por ejemplo, Imbert (2011) denuncia la forma en que las tecnologías colonizan la vida personal y social, produciendo *máscaras* que permiten mantener relaciones *líquidas* e ilusorias. Posiciones como estas resultan particularmente interesantes para ser contrastadas con la forma en que se experimenta el uso de TICs, puesto que estas pueden ser entendidas como una extensión cuantitativa y cualitativa de algunos de los atributos descritos por Gergen (1997), o incluso, como dispositivos que hacen posible la producción de formas más complejas de contacto con personas y contextos.

Vale comentar que, en el caso de las identidades colectivas, como autorreferencias del grupo, estas se apoyan comúnmente en la formación de otros sobre los cuales

comúnmente se producen representaciones distorsionadas, algunas altamente complejas y tecnicizadas pseudocientíficamente, con el objetivo de afianzar la propia identidad colectiva, no sólo como unidad, sino además como un conjunto de voluntades particularmente superior a otras colectividades (Todorov, 2007). En el caso de la identidad personal, si la cara autorreferente de la identidad es la autodescripción del yo como noción más o menos integrada del sí mismo, que tiene una autobiografía en la cual el sujeto se reconoce como unidad en las experiencias pasadas, la identidad también puede presentarse en un sentido negativo, es decir, la distinción que diferencia a sí mismo de *otro* produciendo el discurso del *no-ser*. Sobre este aspecto, Revilla puntualiza:

De esta forma, las personas cuando hablan de sí mismas acuden a los significantes negativos, aquellos con los que no se identifican, en los que no se reconocen. Y esto para explicarse mejor, para mostrar lo que no gusta, ya sea de los significados sociales de los propios significantes o de los significantes que uno no es (Revilla, 1996, p. 201).

Como en un discurso, cada signifiante se enlaza con otro signifiante, por operaciones complejas donde similitudes y oposiciones son fundamentales, es muy relevante entonces atender no sólo a las referencias a sí mismo y al nosotros, sino además las referencias a otros. Para Gies (2011), en este juego, la identidad, las imágenes y el cuerpo se coordinan para producir entidades en la sociedad, haciendo que las inequidades sociales inscritas fundamentalmente en el cuerpo revelen su vínculo con las TICs. La autora señala que “el poder de estas tecnologías se encuentra enraizado en el cuerpo, o más precisamente, en la habilidad para re-imaginar, dar forma y vincular el cuerpo material, mostrando su importancia en el panorama biopolítico” (p. 199, traducción propia).

Sin duda que las consecuencias más ambiguas o negativas han captado de forma más intensa la atención de la ciudadanía, sin embargo existe un conjunto de fenómenos interesantes en los cuales las TICs han sido fundamentales para la expresión de la intimidad en contextos donde dicha necesidad debe ser satisfecha para generar cambio y alivio. Entre estos se encuentra el “efecto de desinhibición online”, que permite a personas retraídas comunicarse de manera efectiva sobre cuestiones íntimas que necesitan discutir con alguien (Suler, 2004). En esta línea, la comunicación mediada por ordenador provee de apoyo social bajo ciertas condiciones, siendo utilizada como medio para la promoción del bienestar en un amplio grado de situaciones, principalmente

aquellas relacionadas con enfermedades crónicas de difícil tratamiento, como el cáncer y el VIH (Beaudoin & Tao, 2007; Mo, & Coulson, 2008; Peterson, 2009).

En el caso de niños y niñas, Fukkink y Hermanns (2009) han mostrado cómo los sistemas de apoyo con base en páginas web, con un predominio sobre sistemas similares de asistencia telefónica, potenciaron el bienestar y redujeron su sensación de cargar problemas. En otro ámbito, se ha probado que en el contexto de jóvenes y adolescentes en riesgo, una comunidad virtual puede operar como un medio para la obtención de apoyo por parte de pares, incrementando el aprendizaje de “habilidades para la vida” y reforzando los vínculos con la comunidad, además de potenciar la comunicación con sistemas institucionales de ayuda (Pacifi, White, Cummings, & Nelson, 2005). Enmarcando este tipo de actividades, la disciplina del trabajo social ha fundado hace algunos años una línea de trabajo denominada *ciberconsuelo* (*cybersolace*), dedicada principalmente a proveer profesionalmente el apoyo a personas que sufren (Beder, 2005). Todos estos son apoyos tecnificados, que si bien facilitan interacciones entre pares, habitualmente se encuentran bajo el influjo de programas de intervención e investigación con objetivos y actividades prediseñadas, guiadas por expertos de las ciencias de la salud y las ciencias sociales.

Esta presentación de nuestra identidad, no solamente se produce en un plano simbólico, sino además es parte de la estructura de los flujos de datos e internet, observados por otros agentes que difícilmente integramos en nuestra consciencia. Como señalan Edman y Yener (2010) “cuando enviamos un email, visitamos una página web, o hablamos con amigos y familia vía mensajería instantánea, enviamos paquetes de datos a través de internet que contienen información acerca de a quién va dirigido el mensaje y quién lo envía” (p. 52, traducción propia). Se trata de identidades digitales que se organizan por niveles, existiendo por una parte formas de construcción de la identidad como la colección de los rastros de nuestras navegaciones por Internet, las cuales son huellas rastreables que informan sobre nuestras decisiones pasadas, operando como una forma de memoria (Navarro, 2004). Lo relevante en este sentido es la forma como la identidad en sus autorreferencias, produce además esta suerte de residuo o rastro de sus operaciones para producir identidad.

La problematización de la identidad, personal y colectiva, y de las relaciones como unidades inestables, impone distinguir entre las múltiples formaciones y

transformaciones de la identidad en dicha modernidad y las posibilidades de observación. Revilla (2003) recalca que la inestabilidad del yo y su dependencia de las interacciones sociales debe ser una condición intemporal del fenómeno, y puntualiza que “Lo contrario implicaría afirmar que en otras culturas o momentos históricos sí habría existido un yo esencial que se habría perdido con la postmodernidad” (p. 3). En este sentido, podemos agregar que el caso de la identidad es similar al de una multiplicidad de conceptos declarados en crisis en la modernidad tardía, tales como “personalidad”, “amor” y “cultura”. Lo que parece transformarse no es necesariamente la condición del sujeto o de la sociedad, sino de los medios con los cuales esas realidades son observadas. Las expectativas acerca del comportamiento de los sujetos pueden consolidarse en teorías y otros relatos que se fundamentan en nociones normativas como la de coherencia y unidad del yo. En este sentido, las posiciones críticas acerca de las inestabilidades o fragmentaciones del yo, como la de Gergen (1997), así como las descripciones fatalistas acerca de los lazos de intimidad descritas por Bauman (2005a, 2005b, 2007), se pueden entender como discursos de denuncia acerca de aspectos no deseados del cambio social, y son en este trabajo interpretadas como formas de anclaje a expectativas tradicionales, sin considerar que la tarea más fértil parece ser operar con nociones reformuladas de lo que la identidad *es* y de sus posibilidades de observación.

La inestabilidad de las presentaciones personales, y de las formas de construcción de la identidad personal develadas por el construccionismo social (así como por otras corrientes), no implica que la identidad como una experiencia social y subjetiva quede anulada. Revilla (2003) señala:

Del hecho de que la identidad sea una construcción, de que no existe una esencia interior de cada persona que sea posible de conocer, no se deriva la imposibilidad de que los individuos se reconozcan en unos determinados relatos identitarios, en unos significantes y significados concretos (p. 4).

Desde esta óptica, la identidad personal utiliza ciertos anclajes para construirse. Revilla (2003) señala que estos anclajes son el cuerpo, el nombre propio, autoconciencia y memoria, y las demandas de la interacción.

#### 2.4.2. Redes sociales y comunidades virtuales: el paisaje virtual de pre-adolescentes y adolescentes.

Redes sociales y comunidades virtuales están presentes en las conversaciones cotidianas y, reflexivamente, en las discusiones en los medios masivos. Si bien parte de la literatura especializada realiza una clara distinción entre ambos tipos de colectivos sociales, en esta investigación no haremos la diferencia desde una perspectiva estructural previa, sino más bien aplicaremos las nociones de red y comunidad para describir formas de construcción de lo colectivo que deben ser descubiertas, para lo cual es más relevante describir las formas en que redes y comunidades virtuales se autodescriben.

En la actualidad existen cientos de redes sociales con muchos recursos técnicos, siendo el soporte para un amplio grupo de intereses y prácticas. Siguiendo de alguna manera la compleja diferenciación y desdiferenciación de la sociedad moderna, podemos observar cómo la continua transformación de los espacios virtuales va de la mano con la existencia de distintas modalidades de interacción social, grupos, comunidades, las cuales se desagregan en base a referentes estéticos, gustos, hábitos de consumo, edades, identidades de género, etc. Estos medios de comunicación permiten coordinar la vida social entre los adolescentes, más que producir vínculos sociales exclusivamente online (boyd & Ellison, 2008). Para Gallez, et al. (2011) estos espacios de interacción permiten a los adolescentes (12 a 18 años) producir un espacio de expresión propiamente generacional que se diferencia del mundo adulto, y al cual los padres y tutores tienen poco o ningún acceso. Se trata de un uso “entre nosotros” que asemeja la organización tribal, en la medida en que se organizan sentidos articulados en colectivos que generan sus propios sentidos.

El concepto de red social fue desarrollado por la antropología británica a partir de la Segunda Guerra Mundial como respuesta a las limitaciones del estructural-funcionalismo para explicar las situaciones de cambios en las sociedades tradicionales y los mecanismos de articulación de las sociedades complejas (Molina, 2001). boyd y Ellison (2008) definen a los sitios de redes sociales como servicios con un soporte web que permiten a los individuos: 1) construir un perfil público o semi-público con un sistema de enlaces; 2) articular una lista de otros usuarios con quienes ellos comparten una relación compartida; 3) ver y recorrer la lista de conexiones de otro.

Para comprender la formación de una comunidad con base en un soporte digital, es necesario hacer un breve rodeo revisando el concepto mismo de comunidad desde las ciencias sociales y su relación con aspectos tan importantes como los afectos, el territorio y el contacto entre agentes, así como la transformación tecnológica y teórica que parece presionar a este concepto. La noción de comunidad ha sido probablemente uno de los conceptos más importantes para la intervención social. Para Bell y Newby (1976), es posible hablar de comunidad en órdenes diferentes. En primer lugar, encontramos la comunidad basada en proximidad, pero no necesariamente en la presencia de relaciones sociales. En segundo lugar, se encuentra el sentido de comunidad como el sistema social en el cual se presenta un conjunto de relaciones sistémicas atadas a grupos sociales e instituciones locales. En tercer lugar, hablamos de comunidad cuando nos referimos a una asociación humana caracterizada por lazos cercanos, pertenencia y un intenso sentido de obligación y pertenencia entre integrantes, lo que puede surgir entre aquellos que no están conectados por proximidad geográfica. En este orden, la cercanía física no necesita un sistema social, así como un sistema social no requiere cercanía.

En el ámbito latinoamericano, contexto en que se ha desarrollado toda una vertiente del trabajo comunitario, Maritza Montero definía en 1998 a la comunidad como:

...grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido y desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o de los interventores sociales, que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un espacio y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines (Montero, 1998 p. 212).

Sin embargo, unos años después, en el año 2004 Montero ofrece la siguiente definición:

...grupo social histórico, en constante transformación y evolución, que refleja una cultura preexistente al investigador, que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, que posee una cierta organización, cuyos grados varían según el caso, con intereses y necesidades compartidos, que tiene su propia vida, en la cual concurre una pluralidad de vida provenientes de sus miembros, que desarrollan formas de interrelación frecuentes marcadas por la acción, la afectividad el conocimiento y la información (Montero, M. 2004, p.52).

La transformación de esta definición destaca por dos aspectos relevantes. El primero es la incorporación del concepto de transformación y dinamismo, lo que es todo un desafío para la investigación social puesto que conjuga variables estables como la identidad y la historia, con la inestabilidad de la transformación y el cambio (Martínez, 2006). El segundo aspecto es todavía más interesante para nuestro análisis. Se trata de ausencia del territorio como marco de referencia para distinguir la comunidad, lo que sucede precisamente por la necesidad de incorporar relaciones “desterritorializadas”.

Sobre la emergencia de comunidades con base en un soporte electrónico, Manuel Castells plantea:

Las formas de experimentar la comunidad virtual varían según a qué lado de la frontera que éstas producen observemos, lo cual define tipos diferentes de membrecía: en esas comunidades virtuales ‘viven’ dos tipos muy distintos de poblaciones: una diminuta minoría de aldeanos electrónicos –que se han asentado en la frontera electrónica– y una multitud transeúnte para la cual las incursiones ocasionales dentro de varias redes equivalen a explorar varias existencias bajo el modo de lo efímero (Castells, 1999 p. 395).

La compleja relación entre el territorio y lo comunitario no es actualmente un debate cerrado, sobre todo por la reciente explosión de artefactos que vuelven a transformar las posibilidades de conectividad, llevando la televisión, radio e Internet a dispositivos móviles. Larsen, Urry & Axhausen (2006) señalan que “podemos encontrar comunidades sin contacto cercano y redes de interacción social que se mueven de un lugar a otro” (p. 12, traducción propia), refiriéndose con esto no sólo a los contactos desde sitios diversos que confluyen virtualmente, como en el caso del fenómeno de la supercultura anteriormente señalado, sino además a las posibilidades de *movilidad* de los actores sociales, expandiendo y transformando comunidades a las cuales nos conectamos.

El crecimiento de las redes sociales es muy dinámico, siendo el caso de Facebook uno de los fenómenos más relevantes en este campo. Thompson y Loughheed (2012), señalan que Facebook es un aspecto fundamental en la cultura de los adolescentes, siendo la exploración de esta red social una de las actividades diarias de mayor frecuencia e intensidad en este segmento, constituyendo un tipo particular de asociación. Para Lasén (2012):

...la actualización de un perfil en una red social moviliza una pluralidad de actividades y formas de conocimiento social: como relaciones de género, encarnación y formas de hacer



y habitar el cuerpo (embodiment), pericias tecnológicas, reglas de etiqueta, habilidades lingüísticas, creatividad personal y colectiva, o gestión emocional. Estas tecnologías facilitan compartir las experiencias vividas al tiempo que contribuyen a crear y dar forma a estas experiencias (p.257).

De lo anterior se destaca el hecho de que el uso de una red social requiere de un saber particular que incluye los usos de una herramienta tecnológica y la forma en que esa herramienta tecnológica articula una relación con otros, donde incluso emergen códigos normativos acerca de cómo “ser” en ese espacio virtual. En febrero-marzo de 2010, tres redes sociales se encontraban entre los veinte sitios de mayor cantidad de visitas a nivel global, siendo Facebook el sitio n°2, después de Google.com. Los otros dos sitios de redes sociales eran Twitter y Myspace, con los lugares 12 y 17 respectivamente. Además es posible observar la presencia de dos sitios de blogs libres (Wordpress y Blogger), los cuales albergan millones de espacios de difusión y contacto de grupos, algunos de ellos con organizaciones formales. En solo dos años, Myspace, una de las redes sociales precursoras de este tipo de sitios, es desplazada fuera del ranking de las primeras 20, siendo el mercado acaparado por Facebook, lo que puede interpretarse como el cambio de una generación de interfaces para la comunicación por otra con un mayor poder de conectividad (tabla 6).

**Tabla 6. Los 20 sitios de mayor tráfico Febrero – Marzo 2010 /Febrero – Marzo 2012**

	Febrero de 2010		Marzo de 2012	
	Ranking	Tipo de sitio	Ranking	Tipo de sitio
1	google.com	Buscador	Google.com	Buscador
2	facebook.com	Red social	facebook.com	Red social
3	youtube.com	Contendor de video	youtube.com	Contendor de video
4	yahoo.com	Buscador	yahoo.com	Buscador
5	live.com	Buscador	Baidu.com	Búsqueda de música y video
6	wikipedia.org	Enciclopedia libre	wikipedia.org	Enciclopedia libre
7	blogger.com	Blog	Windows Live	Portal de servicios
8	baidu.com	Búsqueda de música y video	blogspot.com	Blogs
9	msn.com	Proveedor de contenidos	qq.com	Mensajería, noticias, información.
10	qq.com	Mensajería, noticias, información.	Twitter.com	Red social. Microblogg
11	yahoo.co.jp	buscador	Amazon.com	Compras
12	twitter.com	Red social. Microblog	LinkedIn.com	Red social laboral
13	google.co.in	Buscador	Google India	Buscador
14	sina.com.cn	Periódico. Información, noticias	Taobao.com	Compras
15	google.cn	Buscador	Yahoo! Japan	Buscador
16	google.de	Buscador	sina.com.cn	Buscador
17	myspace.com	Red social	MSN	Mensajería, noticias, información.
18	wordpress.com	Blogs	Wordpress	Bloggs
19	microsoft.com	Información de productos	google.com.hk	Buscador
20	amazon.com	Ventas	google.de	Buscador

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos a través de Alexa.com

En Europa el crecimiento de Facebook desde febrero de 2008 a febrero de 2009 fue del 314%, siendo España uno de los países que más aporta a ese crecimiento con un aumento porcentual de casi 1000% en un año (tabla 7).

**Tabla 7. Crecimiento de Facebook en Europa, Febrero 2008 v/s febrero 2009**

Facebook.com	Visita única (000)			
	Feb- 08	Feb - 09	Cambio porcentual	Ranking
Europa	24118	99776	314%	1
Reino Unido	12957	22656	75%	1
Francia	2217	13698	518%	1
Turquía	N/A	12337	N/A	1
Italia	382	10764	2721%	1
España	515	5662	999%	1
Alemania	680	3433	405%	4
Bélgica	327	2308	607%	1
Suecia	1211	2298	90%	1
Dinamarca	533	2022	279%	1
Suiza	282	1690	499%	1
Noruega	819	1479	81%	1
Finlandia	555	1341	142%	1
Holanda	236	1031	337%	2
Austria	112	663	491%	2
Irlanda	203	512	153%	2
Rusia	117	478	309%	7
Portugal	72	193	169%	3

Fuente: comScore World Metrics, en: Marketing Charts <http://www.marketingcharts.com/interactive/fast-growing-facebook-tops-in-most-of-europe-8725/comscore-facebook-social-networking-europe-growth-country-february-2008.jpg/>

En marzo de 2012, con un tipo de servicio en Internet claramente diferenciado, y un valor financiero avaluado en más de 5 billones de dólares, Facebook es la red social que acapara el 63% de las visitas en Internet (tabla 10). Su controversial salida al mercado de valores es todavía materia de análisis.

**Tabla 8. Los 10 sistemas de redes sociales y foros, marzo 2012**

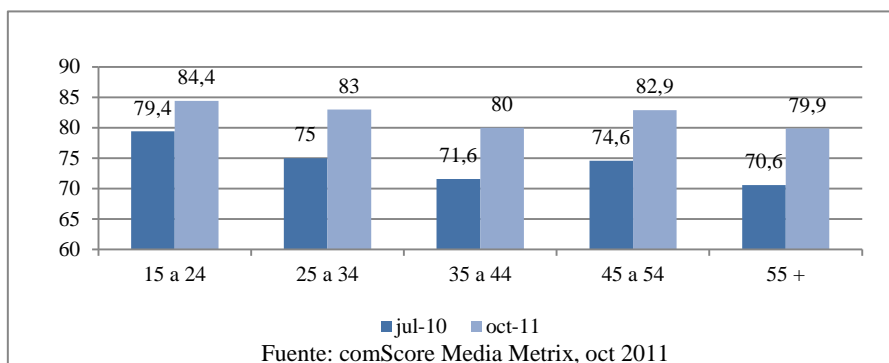
Ranking	Sitio web	Share de visitas en mercado EEUU
1	Facebook	63,2%
2	YouTube	20,2%
3	Twitter	1,64%
4	Yahoo! Answers	0,95%
5	Pinterest	0,94%
6	Linkedin	0,77%
7	Tagged	0,65%
8	Google+	0,55%
9	MySpace	0,39%
10	Yelp	0,36%

Fuente: Marketing Charts.  
<http://www.marketingcharts.com/interactive/top-10-social-networking-websites-forums-march-2012-21698/>

A nivel mundial, los grupos de edad muestran ciertas diferencias en cuanto al acceso a redes sociales, resultando los grupos de adolescentes y jóvenes menores de 25 años quienes presentan un mayor porcentaje de penetración. Es muy interesante el hecho de

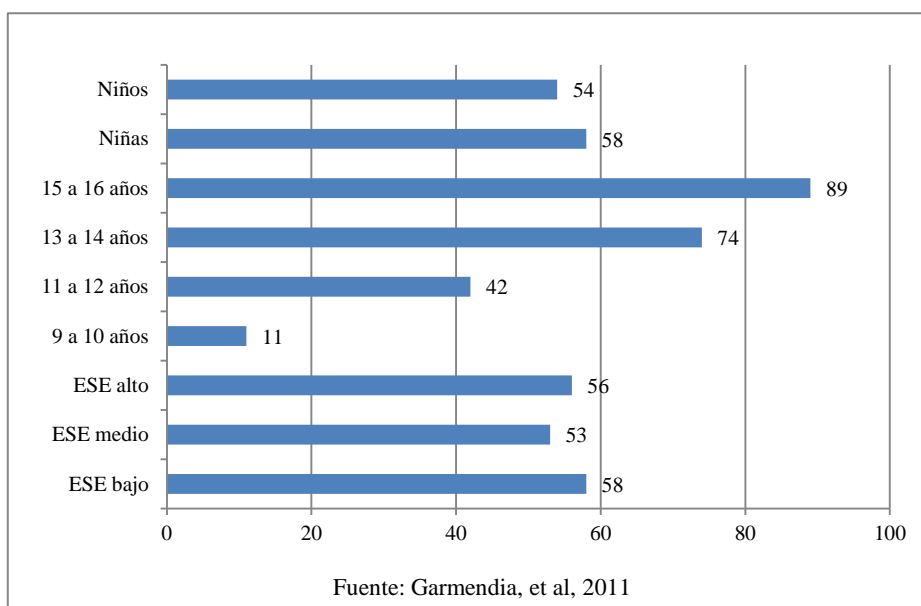
que los grupos de 35 a 45, 45 a 54 y 55 o más, han presentado alzas significativas en los últimos años, alcanzando las redes sociales una presencia prácticamente equivalente en todos los grupos (fig. 8).

**Fig. 10. Porcentaje de penetración de las redes sociales por grupo de edad**



En el caso español, las redes sociales tienen una enorme presencia en el segmento entre 15 y 16 años, sin diferencias significativas por género o nivel socioeconómico (figura 9).

**Fig. 11. Porcentaje de menores (9 a 16 años) con perfil de red social en España.**



En cuanto a la interfaz de las llamadas comunidades virtuales, éstas se diferencian en cuanto a la forma en que incorporan a los usuarios, a través de la escritura y la publicación de imágenes, como es el caso de los blogs, o bien a través de formas virtualizadas de presencia, tales como *Second Life* y *Habbo*, entornos que reproducen por analogía las formas de habitar y desplazarse en el mundo. En este sentido son

mundos virtuales “que dan a los usuarios una fuerte sensación de estar ahí” (Warburton, 2009 p. 415). En estos mundos virtuales las personas se orientan a tomar contacto con desconocidos y formar nuevos vínculos. Sin embargo, este tipo de sistemas están en retirada. Como boyd (2008) señala, en la última década, los usuarios han cambiado desde estar temáticamente organizados a estructurarse en torno a las redes personales. A diferencia de la generación anterior, la mayor parte de los usuarios no están buscando *chat rooms* o tableros de anuncios para discutir temas particulares con extraños. En cambio, están ingresando para relacionarse con gente que ya conocen. Estructuralmente, una red social es la quintaesencia de las herramientas para redes personales. Las redes sociales están diseñadas explícitamente para ser ‘yo y mis amigos’. Las personas se exponen a las cosas que los amigos deciden mostrar. Si ese contenido es valorado, se difunde después por redes de amigos y pocos temas compartidos se traducen en poca difusión.

Asimismo, las redes sociales y sus usos, van indicando diferencias en la sociedad, reproduciendo en algunos casos las asimetrías estructurales que preexisten a estos medios. boyd (2011) muestra que, tras la irrupción de Facebook, MySpace cae en descrédito, y en definitiva pasa a ser blanco de expresiones racistas, asociando su uso a la pertenencia a grupos excluidos en la sociedad norteamericana, siendo asimilado a un *lugar* excluido. Entonces, los hablantes blancos se refieren a MySpace como un *ghetto*, deslizando incluso apelativos racistas para los usuarios de este medio, contrastándolo con Facebook. De manera complementaria, el estudio en el contexto escolar mostró que la diferenciación no sólo opera desde un grupo a otro, sino también en los procesos de auto-diferenciación y construcción de identidades colectivas.

Esta evolución de la comunicación mediada por ordenador claramente tiene un antes y un después en la percepción y construcción de sentido de los niños y jóvenes. Es muy interesante que, apenas en el año 2006, en la prehistoria de las redes sociales digitales masificadas, un estudio realizado por Gordo y Mejías (2006) señalaba que en la perspectiva de los adolescentes, la “necesidad” de utilizar las tecnologías era algo propio de *freakies*, es decir, jóvenes con problemas para relacionarse que deben recurrir a estas tecnologías para encontrar un contacto con otros, constituyendo un grupo que para la mayor parte de los jóvenes está *enganchado* con la tecnología. Los jóvenes *normales* se apartaban así con mucha claridad de estos otros usuarios más intensivos,

admitiendo el uso, pero no la “necesidad”, sosteniendo por oposición, y con fuerza, la imagen de la calle como el espacio de relaciones verdaderas y significativas.

Otro entorno, especialmente utilizado para la generación de contenidos son los blogs, donde los adolescentes producen relatos y otros contenidos, enlazados unos blogs con otros, permitiendo la formación de una “tribu” que comparte significados, permitiendo la expresión de una identidad muy definida en la red, donde aspectos como el uso de un pseudónimo, la expresión gráfica y otros contenidos van moldeando dicha identidad en el grupo. Estos blogs toman la forma de un territorio donde las interacciones entre pares se producen. En este territorio las interacciones con otros no deseados, como quienes no comparten estos significados, habitualmente los adultos, quedan descartadas, produciendo una dimensión de encuentro encapsulada que permanece para los otros como un mundo desconocido (Gallez, et al., 2011).

Para Conde y Alonso (2002) las formas de conectividad social mediante internet no son otra cosa que estrategias del capitalismo para restituir artificialmente los lazos de sociabilidad destruidos, pauperizados, por el orden de la propiedad y la competencia de dicho modelo. Inspirándose en la lingüística del formalista ruso Roman Jakobson, los autores bautizan a este fenómeno como la dimensión fática del consumo, en la cual “lo central del consumo sería la ‘puesta en contacto’ de los consumidores, la configuración de una ‘relación social’ básica entre ellos” (p.37).

#### 2.4.3. Tecnologías móviles en la preadolescencia y adolescencia.

Desplazarnos de un territorio recorriendo largas distancias, o movernos dentro del ámbito más restringido de una comunidad, o incluso movernos dentro de los espacios domésticos, son actividades conectadas por el hilo conductor de las movilidades tecnológicas. La portabilidad de artefactos de ocio y expresión de la identidad no es algo tan novedoso como parece. La realidad es que en nuestras narices tenemos un fenómeno anterior de suma relevancia: el auge y caída del Walkman. Entre el año 1979 y 2010, Sony vendió 220 millones de reproductoras de cintas Walkman (Barras, 2010), lo que permite tener una idea de la extensión del producto si pensamos en todos los artefactos similares de otras marcas que cumplen más o menos la misma función. La introducción del Walkman en nuestra vida social ha sido calificada como una forma de privatización del espacio público (Chen, 1998). Para otros, como Chambers, es posible

ir más allá y plantear que el Walkman permitió a las personas imponer su propia narrativa en la experiencia urbana, con un alto nivel de personalización, permitiendo que la cotidianeidad de cada usuario tenga su propio *soundtrack* (Chambers, 1990).

Larsen, Urry & Axhausen (2006) señalan que existen cinco formas de movilidad. En primer lugar, se encuentran los viajes físicos, entendidos como traslados de personas para realizar distintas tareas, produciendo *presencias* intermitentes ante otras personas y lugares. En segundo lugar, se encuentra el movimiento físico de objetos, como cuando un producto es transportado desde una ciudad a otra dentro de un camión. Luego se encuentran los viajes imaginativos, lo que consiste en la proyección fantaseada de estar en otro sitio. Podemos comentar que esto se puede encontrar tanto en la literatura, en nuestras ensoñaciones, e incluso de manera tecnificada en las técnicas de imaginiería y PNL que requieren *transportarnos* imaginariamente a un lugar seguro. En cuarto lugar, se encuentran los viajes virtuales. Este tipo se refiere a la presencia en otros sitios o el transporte de información desde un sitio a otro a través de un soporte virtual. Por ejemplo, jugar en un casino online, o bien descargar o comprar un libro en internet, sin ir a una tienda. Y, por último, encontramos el viaje comunicativo. Este se refiere al envío de mensajes ya sean en un soporte físico o electrónico, así como el teléfono. Se trata de la comunicación a distancia en tiempo real, que trasciende la presencia física y produce diálogo (por ejemplo: Messenger, Google Talk y la función de mensajería escrita de Skype).

Estos autores distinguen además dos posiciones adoptadas por la academia al observar la relación entre tecnologías de la comunicación y la movilidad física. La primera es la tesis de la substitución, que plantea el crecimiento de la comunicación virtual substituyendo los traslados físicos en el mundo, produciendo una equivalencia entre la presencia virtual y la presencia real, haciendo la segunda ineficiente y en muchos casos innecesaria dada la existencia de la primera.

La segunda posición es la complementariedad, según la cual, las tecnologías de las comunicaciones hacen más eficientes los traslados, por lo tanto, en lugar de reducir los traslados, aumenta su volumen porque hace más fácil por ejemplo comprar un billete de avión o tren. Esta segunda posición es coherente con el concepto de “nomadismo digital”, el cual se refiere a la posibilidad de estar conectados en movimientos. Entonces los teléfonos móviles permiten una conexión y comunicación en movimiento,

transformándose los medios de desplazamiento, en espacios productivos donde las personas continúan con las actividades que otrora se realizaban en oficinas e industrias.

Bauman (1999) presenta una visión negativa de las innovaciones tecnológicas y su relación con la movilidad. Para este autor, las tecnologías, tanto de las comunicaciones, como del transporte, producen una anulación de las distancias y el tiempo, polarizando la condición humana. En este sentido, la identidad entra en jaque debido a su estrecha relación con la territorialidad. Este autor precisa que esta anulación tecnológica del tiempo y el espacio “emancipa a ciertos humanos de las restricciones territoriales, a la vez que despoja al territorio, donde otras permanecen confinadas, de su valor y su capacidad para otorgar identidad” (p. 28).

Lash y Urry (1998) señalan que la movilidad, que desancla las nociones tradicionales de temporalidad y espacio, va de la mano con una relación entre objetos, seres humanos y relaciones. Lo anterior determina que los objetos se vuelven descartables y pierden significado, mientras las relaciones sociales se vacían de sentido.

Jacques Attali (2007), en su célebre *Breve Historia del Futuro*, se refiere al presente y porvenir de la movilidad, en la forma de *nomadismo*. Con un tinte apocalíptico, señala la forma en que la sociedad ha comenzado un proceso de integración de los “objetos nómades” en el cuerpo. El filósofo francés señala:

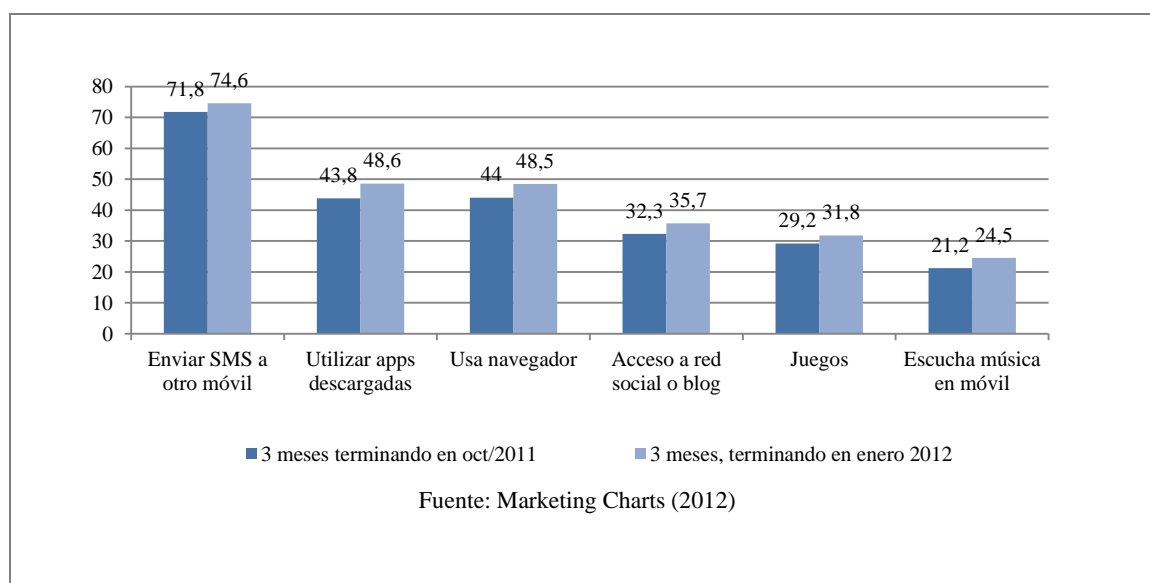
Otros objetos nómadas miniaturizarán los medios para informar, distraer, comunicar y transportar, aumentando enormemente la ubicuidad nómada. El objeto nómada único será integrado en el cuerpo de una manera u otra. Servirá de sensor y de mecanismo de control. Algunas materias plásticas concretas, recuperables, y reciclables, permitirán transformar las prendas de vestir en objetos nómadas conectados. Otras materias plásticas se convertirán en pantallas desechables, lo cual posibilitará la creación de paredes-imágenes en lugares públicos y en casas conectadas; esto transformará profundamente la manera de iluminar, de construir, de leer, de habitar, de vivir el nomadismo (p. 158).

Attali entonces impone un doble desafío: mientras por una parte plantea este horizonte de posibilidad, seductor y catastrófico, a la vez desliza el “de una manera u otra”, lo que implica una suerte de incógnita sobre el camino que recorrerá el objeto desde el exterior al interior del cuerpo, o bien, desde ser transportado *por* el cuerpo a estar *en* el cuerpo. La imagen del *cyborg* propuesto por Haraway surge inmediatamente al leer el planteamiento de Attali, sin embargo también en la propuesta de Haraway el

camino es difuso. Un curso posible está en el proceso de asignación de valor del objeto, en tanto no cumple solamente una función instrumental, sino además se integra a la identidad y al proceso de construcción de la persona en la vida cotidiana. En este sentido, la imagen de *lo sagrado* es el resultado de la valoración del objeto y de incluso cierta autonomía del mismo. Siguiendo esa lógica, Rubio (2010) reflexiona particularmente sobre una suerte de *sacralización* de los artefactos móviles que permiten el uso de medios digitales y el acceso a las redes sociales por parte de los adolescentes: “los ‘gadgets’ (pequeños aparatos digitales con los que se tiene una relación de uso despreocupada y lúdica), sobre todo en el caso del teléfono móvil, auténticos objetos *totem* (elementos de culto y veneración) (p. 202)

El artefacto comunicacional móvil, *nómade* por excelencia, es el teléfono móvil o celular. La extensión del uso y la creciente convergencia de diversas tecnologías y funciones en un artefacto móvil al cual tienen acceso los adolescentes parecen marcar una tendencia hacia el desanclaje de internet, hasta hace poco tiempo ligado al uso doméstico o institucional de ordenadores. Si bien enviar SMS a otros móviles sigue siendo la función de mayor frecuencia, el uso de apps, navegadores, redes sociales y otras funciones asociadas a Internet, muestran un ritmo creciente en países desarrollados como Estados Unidos, cuyos patrones de uso y consumo tienden a replicarse en otros países (Figura 12).

**Fig. 12. Uso de teléfono móvil en EEUU.**





Este artefacto permite la producción de conexiones íntimas y significativas en espacios públicos. Asimismo, el artefacto es impulsor y depositario de intensos afectos, lo cuales pueden ser resumidos como: a) pánico: estar separado del artefacto; b) extrañeza: surge entre quienes tienen teléfono móvil y quienes no; c) ser *cool*: estar sintonizado con la tendencia en móviles; d) comportamiento irracional: no poder controlar impulsos, por ejemplo manejar hablando por teléfono; e) excitación: sensación de novedad e intimidad por el mensaje recibido en un lugar público; f) ansiedad: miedo y deseo, por ejemplo querer saber mucho acerca de otros, o por el contrario, no querer saber (Vincent, 2005).

Este vínculo afectivo con los objetos ha sido estudiado desde el punto de vista de los usuarios, concluyendo que el proceso de marketing y compra de estos artefactos móviles se relaciona más con la construcción de la identidad y los afectos, que con las características técnicas que ofrecen (Aguado & Martínez, 2007).

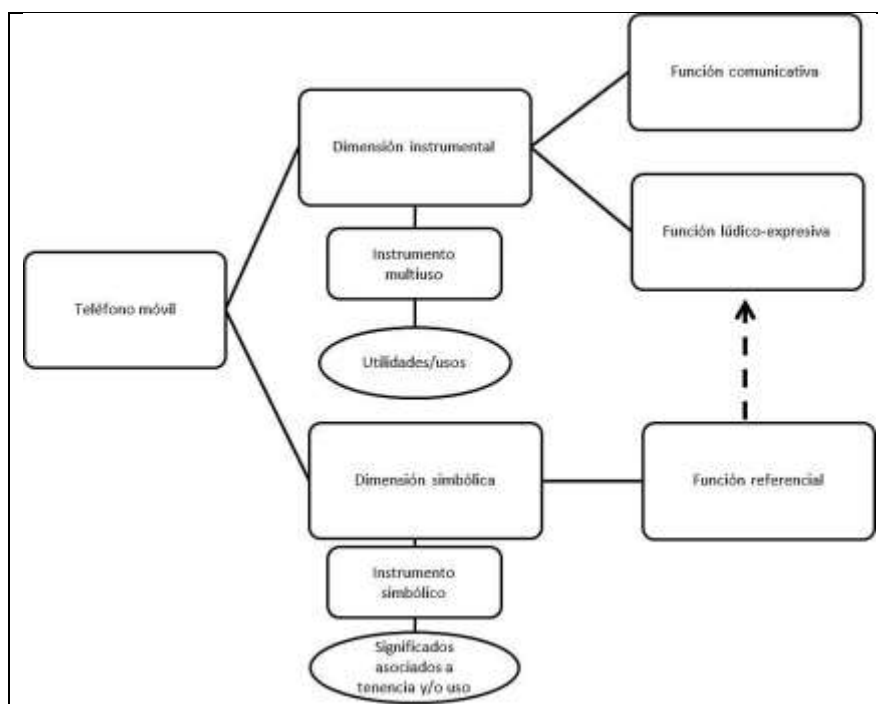
Los teléfonos móviles se han vuelto fundamentales en la coordinación de la vida social, lo que incluye con fuerza las relaciones de intimidad. Es así como un estudio reciente sostiene que las parejas que envían una mayor cantidad de mensajes de texto y hacen más llamadas a su compañero o compañera, presentan menos “incertidumbre relacional”, entendida como el grado de confianza que tienen las personas en sus propias percepciones acerca del grado de involucramiento de sus relaciones personales. También la frecuencia de mensajes y llamadas se relacionó con indicadores de intensidad de los afectos (amor) y el compromiso percibidos (Jin & Peña, 2010). En este sentido, Lasén (2005) ha subrayado el potencial transformador de estas tecnologías, las cuales median en la forma en que las personas se relacionan con otros y consigo mismas.

En el caso de los adolescentes, la personalización del artefacto móvil implica la conexión con todos los factores económicos que posibilitan la conexión, en el marco de una relación de dependencia económica de los padres. Harper y Hamill (2005) han mostrado mediante la investigación cualitativa que la dependencia económica y la administración de los gastos en los teléfonos móviles de los adolescentes, constituyen un punto de conflicto que es utilizado por los padres para abordar la socialización en la responsabilidad sobre los propios gastos y la economía familiar. Estos autores agregan que el uso adolescente de los móviles (más tradicionales) para la mensajería de textos,

devela que los móviles “en lugar de ser máquinas que abren la posibilidad para comunicaciones libres para todos, los adolescentes utilizan estas tecnologías móviles para construir las reglas y convenciones de la interacción social más rígida y jerárquica” (p. 67, traducción propia). En otras palabras, el uso de estas tecnologías encuentra sus reglas, y estas se inscriben en formas previas de cortesía que regulan los intercambios lingüísticos, definiendo normativamente una forma “correcta” de uso, donde por ejemplo se revelan expectativas diferentes determinadas por género, sobre cómo deben ser utilizados los mensajes de texto en las relaciones de pareja. Estos patrones se observan en una amplia variedad de contextos culturales, a pesar de las diferencias que dominan en otros aspectos (Harper & Hamill, 2005).

Desde un punto de vista funcionalista, García y Monferrer (2009) construyen un modelo según el cual por una parte se encuentra una dimensión instrumental de los móviles, lo que incluye la función comunicativa y la lúdica. Por otra parte se encuentra una dimensión simbólica, donde se encuentran las marcas que permiten distinguir al sujeto simbólicamente en la sociedad, por ejemplo en cuanto a su pertenencia a un grupo, o a un status (figura 13)

**Fig. 13. Dimensiones y funciones del teléfono móvil.**



Fuente: García y Monferrer, 2009.

La función comunicativa se relaciona, por una parte, con la inclusión en redes sociales, tanto de socialidad (amigos, compañeros), como de acciones colectivas que se

aproximan a lo político. Por otra parte, se encuentra una función de “localización”, que se refiere a la forma en que padres y madres controlan dónde están y qué hacen sus hijos adolescentes, así como los hijos e hijas pueden cumplir con un reporte de su situación a los padres. Por último, aparecen otros usos y funciones, como conectarse con servicios generales (ambulancia, policía, etc.) y otros más específicos (líneas eróticas, líneas 800). En cuanto a la función lúdica expresiva, se encuentran los usos recreativos, como MP3 y MP4, y los usos creativos, como sacar fotos y hacer videos. Ambos usos se conectan posteriormente con el uso de internet. Por último, se encuentra la función referencial, que se refiere a la búsqueda de autoafirmación identitaria y a la diferenciación (García & Monferrer, 2009).

El uso de los dispositivos móviles para tomar fotografías, tanto aquellos incorporados en los teléfonos móviles como las cámaras digitales, se encuentran no solamente asociados a la documentación de experiencias sociales, si no a la producción sociotécnica de una imagen de sí mismo con la mediación de artefactos, donde las tecnologías se enlazan con otras tecnologías como el photoshop a fin de contar algo acerca de quienes las producen. Estas imágenes además participan en procesos de intercambio, describiendo un repertorio de convenciones o formas de compartir y generar cercanía entre usuarios al entrar en juego otras tecnologías como las plataformas en internet (Lasén, 2012).

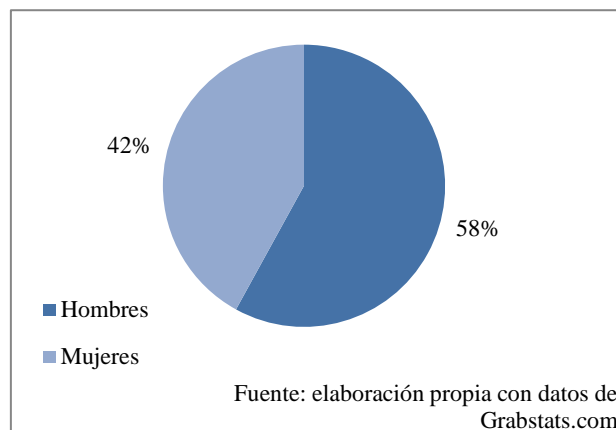
#### 2.4.4. Videojuegos.

Los videojuegos en consolas específicas o en ordenadores son una actividad cotidiana muy extendida entre jóvenes y adultos. En Estados Unidos, el 72% de los hogares cuenta con una consola de videojuegos (ESA, 2011).

El 62% de los jugadores de videojuegos de consola u ordenador utiliza juegos online. En cuanto a los tipos de juegos online, los más jugados son los de cartas, puzzles, arcade y juegos de palabras (44%), los juegos orientados a la familia (25%) y los MMOGs (Massive Multiplayer, Online Games) (19%) (Grabstats, 2012). Los hombres tienden a jugar más que las mujeres (Moller & Krahe, 2009), sin embargo esta situación parece estar cambiando, puesto que cada vez son más las mujeres que acceden a videojuegos, muchas de ellas recientemente vinculadas a estos dispositivos a través de

las redes sociales, lo que redundaría en que, actualmente el 58% de los jugadores online son hombres y el 42% mujeres (figura 14).

**Fig. 14. Porcentaje de uso de juegos online por género (2012)**



Entre las razones para jugar, se encuentra tanto la obtención de recompensas autorreforzantes, como la sensación de logro y satisfacción, en oposición a la rutina cotidiana (McGonigal, 2011), mientras otros autores ponen acento en la diversión y el entretenimiento como los motivos más relevantes para esta conducta. Sin embargo, existen factores moderadores, por ejemplo ganar o perder. Existe evidencia de que ganar aumenta la satisfacción ante el juego (Vorderer, Klimmt, & Ritterfeld, 2004). Shafer (2012) ha señalado recientemente que el planteamiento de Vorderer et al. (2004) debe ser reformulado, puesto que no solo debe explorarse la experiencia directa con la tarea, sino las circunstancias sociales en que se produce. Entonces se comparan los niveles de satisfacción y las emociones negativas asociadas a la experiencia de juego en dos situaciones. Por una parte, se evalúan estas respuestas ante el triunfo y la pérdida en juegos en que el contrincante es el entorno virtual en sí mismo, y otros casos en que el juego enfrenta a dos jugadores. Lo que se encuentra es que las emociones negativas como la frustración aparecen de forma significativamente más alta cuando los jugadores pierden ante un par que cuando pierden contra la máquina, mientras que en los juegos solitarios el disfrute se encuentra en el juego en sí, sin importar el resultado final. Estos hallazgos sugieren que la situación social de enfrentamiento tiene un impacto muy relevante en la experiencia de juego y su atractivo.

Otro factor explicativo del atractivo de los videojuegos es la conceptualización de la experiencia de juego como una “experiencia fluida”, es decir, una experiencia altamente reforzante en que el ejercicio efectivo y diestro de una serie de actividades produce gran

satisfacción y sensación de control (Zhi-Jin, 2009). Este concepto de experiencia fluida procede de la psicología de la personalidad y la psicología social. Se refiere a la fluidez en el desarrollo de conductas, en las cuales las personas experimentan una focalización con mucha energía sobre una tarea, manteniendo una intensa atención, un alto nivel de compromiso y una percepción de éxito ante los desafíos. Este concepto llega al estudio de la interacción entre humanos y ordenadores a mediados de la década de los 90 (Jin, 2011). Un estudio reciente demuestra, mediante el análisis del desempeño a través de ecuaciones estructurales, que la experiencia se hace más fluida cuando la experiencia de “presencia” virtual es más vívida y cuando la capacidad de manipulación de la interfaz es más precisa, en otras palabras, a mayor realismo de la interfaz, el jugador se siente más involucrado, la experiencia es más fluida y su desempeño resolviendo tareas es más eficiente (Jin, 2011). Estas experiencias fluidas son consistentes con el planteamiento de Newman (2009), quien sostiene que la interacción entre jugador y juego es una situación en que se forma un sistema integrado máquina-humano, formándose una “consciencia cyborg” en la que se coordinan tanto las propias cogniciones y acciones, como las acciones virtualizadas.

En cuanto al estudio acerca de la relación entre conducta agresiva y uso de videojuegos, los resultados son ambiguos. Existe ya una larga tradición de estudios que vinculan los videojuegos a la conducta agresiva, la cual comienza a principios de los 80 cuando se introducían las primeras máquinas de videojuegos en los hogares de los países desarrollados (Shafer, 2012). Algunas investigaciones iniciales establecieron una relación directa e irrefutable entre el juego violento y respuestas agresivas. Recientemente, estos resultados, si bien no son del todo obsoletos, deben ser matizados a la luz de una comprensión más compleja del fenómeno, y de su estudio en relación a variables particulares. Si bien es posible establecer que los videojuegos violentos tienen efectos negativos en los usuarios (Anderson & Dill, 2000), es posible establecer que las predisposiciones o constituciones previas de los jugadores aumentan o reducen la probabilidad de tener efectos negativos. Tal es el caso de aquellos jugadores con tendencia al desacuerdo y el conflicto, quienes desarrollan respuestas negativas de forma más probable que los demás después de jugar juegos violentos (Markey & Markey, 2010). Utilizando el instrumento *Youth Risk Behavior Survey*, Ward (2010) encuentra que solamente es posible establecer una relación estrecha entre la cantidad de

horas de juego y las respuestas violentas al instrumento en el caso de jugadores muy intensivos, quienes juegan en promedio cuatro horas o más por día.

Un hallazgo muy interesante es la incorporación de una variable psicosocial y cultural como moderadora de la influencia de los videojuegos en la violencia. Se trata del apoyo a la ideología tradicional masculina en hombres, entendida como la tendencia a estar de acuerdo con planteamientos conservadores acerca de las relaciones de género y las expectativas frente a lo masculino. Se encuentra que aquellos jugadores de género masculino que apoyan creencias tradicionales sobre la masculinidad tienden a desarrollar con mayor frecuencia respuestas agresivas después de utilizar videojuegos violentos que aquellos hombres que no validan ese tipo de creencias, lo que permite moderar los resultados que asocian los índices de influencia violenta la variable sexo, sustituyéndola por la categoría cultural de género (Thomas & Levant, 2012).

En cuanto a la relación cualitativa con la violencia en los videojuegos, se ha encontrado que se produce una desconexión moral al percibir que aquellos personajes a los cuales se dirigen las conductas violentas (disparos, golpes, etc.) son solamente personajes, lo que permite a estos usuarios justificar y legitimar la violencia permitiendo desanclar las cogniciones y afectos que podrían impedir estas agresiones virtuales (Hartmann & Vorderer, 2010).

Acerca de los contenidos de los videojuegos, estos no pueden desentenderse de los contextos culturales en los cuales surgen y son utilizados. Como señala Pérez-Latorre (2012) tras un análisis cualitativo de las temáticas más frecuentes en los videojuegos, es necesario considerar que se trata de dispositivos narrativos que se conectan con “modelos dramáticos sobre aspectos esenciales de nuestra vida, profundamente enraizados en la cultura de la que forman parte” (p. 128), los cuales no se diferencian substancialmente de otros productos culturales como la moda, el arte y la narración (Folkerts, 2010), y como dispositivo cultural, juegan un papel relevante en los procesos de socialización, teniendo la capacidad potencial de desarrollar habilidades. Es así como es posible que los videojuegos de estrategia, aventura, simulación o rol medien en el desarrollo de capacidades como la reflexión, el razonamiento estratégico y táctico o la agilidad mental (Sedeño Vandellós, 2010), o que fomenten la integración social (González Herrero, 2010). Es así como investigaciones recientes muestran la influencia de ciertos videojuegos en conductas prosociales, afectos positivos y cogniciones

prosociales (Gentile, Anderson, Yukawa, Ithori, Saleem, Ming, 2009; Greitemeyer & Osswald, 2011; Saleem, Anderson & Gentile, 2012).

## CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.

---

### 1. Tipo de investigación.

Se trata de una investigación con diseño mixto, es decir, cualitativo y cuantitativo. Parte de la relevancia de esta investigación se encuentra tanto en esta mixtura de diseños cuantitativos y cualitativos, como en la creación de técnicas ad hoc como los Talleres Creativos. Como han señalado García, Cruz y Gaona (2010), después de revisar 23 investigaciones en España, el estudio de los adolescentes y su uso de TICs se ha realizado principalmente a través de modelos cuantitativos, y cuando se utilizan métodos cualitativos, sólo se usan grupos de discusión y entrevistas personales. Entre estos estudios además se cuenta solamente una investigación con diseño mixto.

Lo anterior constituye una tendencia, puesto que en el caso del estudio de la mediación parental, Daneback y Plantin (2008) revisaron las investigaciones publicadas en revistas indexadas disponibles en cinco importantes bases de datos (PubMed, ERIC, PsycINFO, Sociological Abstracts y Social Services Abstracts). Como hallazgo se encontró que, desde 1997 a 2007, se habían publicado 94 artículos que al menos abordan el tema de manera tangencial, de los cuales 62 fueron publicados en revistas de orientación médica, mientras 25 se encuentran ligados a publicaciones de psicología (incluye psicología social) y solo 5 fuentes especializadas en sociología. Cabe destacar que la realización de diseños que contemplen fases cualitativas y cuantitativas para el estudio de la relación entre padres e Internet, en una amplia gama de enfoques y temas, era prácticamente inexistente al momento de esta revisión, encontrándose solamente un estudio con este tipo de diseño mixto.

Esta necesidad de diferentes fuentes de información y ordenes descriptivos ha quedado de manifiesto en el planteamiento de O'Neill, Livingstone and McLaughlin (2011), quienes señalan que “a la vez que se realizan encuestas, es necesario realizar trabajo cualitativo basado en la escucha de los menores para comprender qué nuevos riesgos están experimentando” (p. 8, traducción propia).

La naturaleza de los datos es exploratoria y señala el camino de un modelo integral en desarrollo. La estructura formal de este estudio se organiza en torno a dos ejes, cada uno de ellos destinado a describir la cara del fenómeno observable a través del



seguimiento de una categoría de agentes. Es así como el diseño debe ser entendido como un proceso de análisis (descomposición) e integración (recomposición) que requiere ser explicitado en cada eje casi como si se tratara de estudios diferentes, para al final realizar una discusión de todos los resultados, integrar los hallazgos y obtener conclusiones.

Como se ha indicado anteriormente, la cobertura de la conectividad de internet es altamente sensible a las diferencias socioeconómicas. Es por eso que, considerando esta característica del fenómeno como punto de partida para diferenciar actores, las fases han sido distinguidas realizando un esquema estructural del problema de investigación, lo que permite la producción de dos ejes: a) Padres y madres de nivel socioeconómico medio bajo y medio-alto; b) Adolescentes y preadolescentes de nivel socioeconómico medio bajo y medio-alto.

## **2. Técnicas utilizadas.**

Se ha utilizado cuatro tipos de técnicas cualitativas: grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas individuales, entrevistas grupales y una técnica especialmente diseñada denominada Talleres Creativos. Por otra parte, como técnica cuantitativa, se aplicó una encuesta online.

### **2.1. Entrevistas en profundidad.**

#### **2.1.1. Abordaje conceptual.**

En el caso de las entrevistas, se trata de una de las técnicas cualitativas de mayor difusión. Taylor y Bogdan definen esta técnica en términos generales:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entenderemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras (Taylor & Bogdan, 2002, p. 101).

La técnica está orientada a obtener el sentido de lo comunicado, buscando una descripción compleja del fenómeno estudiado, utilizando el discurso de las personas, por lo tanto su uso, desde la aplicación al análisis es claramente diferente de una entrevista orientada a obtener información cuantitativa. Weiss (1995) señala: “dado que

la totalidad de las respuestas entregadas en la entrevista cualitativa no pueden ser categorizadas fácilmente, su análisis se basa menos en el conteo y correlación, y más en la interpretación, la síntesis y la integración” (p. 3, traducción propia).

La entrevista en profundidad es una técnica flexible y dinámica (Taylor y Bogdan, 2002), en cierto sentido autorreferencial, puesto que obedece al curso de la interacción. Su dinámica puede ser planificada de antemano, sin embargo, el curso de la conversación no puede ser completamente planificado por el investigador y requiere de una coordinación activa entre el entrevistador y el entrevistado. En otras palabras, “en la entrevista cualitativa, cada conversación es única, dado que el investigador acomoda sus preguntas a la forma en que el entrevistado sabe y está dispuesto a compartir” (Rubin & Rubin, 2005, p. 4, traducción propia).

En coherencia con los lineamientos teóricos planteados y la epistemología que subyace a esta investigación, la definición de los dispositivos de producción de información en esta investigación no puede ceñirse a definiciones tan estrictas, sino más bien a un marco de condiciones. En este sentido, las entrevistas no pueden ser definidas a priori en su *profundidad*. La profundidad de las entrevistas depende, y así ha sido demostrado en el proceso, más del sentido producido en la interacción, que de la formulación concreta de enunciados por parte del entrevistador, en este sentido rescatamos el planteamiento Raymond Gorden, uno de los precursores de la técnica de entrevista en profundidad, quien señala:

La ‘profundidad’ de cualquier tipo de información depende del significado que tiene para quien responde, significado que depende a su vez de la forma en que el respondiente percibe la relación entre la información y el contexto social en el cual es entregada. Lo que es un ‘hecho objetivo’ en una situación social, como por ejemplo la edad, puede ser una amenaza devastadora en otro (Gorden, 1956, p. 158, traducción propia).

En la situación de entrevista se traducen las cuestiones propias de la investigación, como objetivos e hipótesis, en preguntas con mayor o menor estandarización (Valles, 2002). El desarrollo efectivo de una entrevista de este tipo, dependerá en gran medida del establecimiento de un *rapport* inicial con el entrevistado, para lo cual es necesario comenzar lentamente, produciendo confianza a través de preguntas no directivas, lo que Taylor y Bogdan (2002) llaman “el tono de la relación con los informantes” (p. 115),

para luego centrarnos tanto en los objetivos de la investigación, como en la información no contemplada que surge en el contexto.

Sobre el método para documentar la entrevista, lo recomendable es tanto realizar una grabación en audio, como realizar notas en un diario de investigación. La presencia de la grabadora es a menudo un aspecto que puede atemorizar inicialmente al entrevistado, sin embargo la confianza producida en los primeros contactos y al inicio de la entrevista pueden ayudar a revertir esta situación (Taylor & Bogdan, 2002).

#### 2.1.2. La entrevista en profundidad en esta investigación.

En el caso de padres y madres, las entrevistas se aplicaron en entornos sociales en los cuales los entrevistados declaraban sentirse cómodos para llevar a cabo la sesión, siendo entonces el lugar de entrevista en último término, decisión del entrevistado o entrevistada. En el caso de las entrevistas de nivel socioeconómico medio-alto, las entrevistas fueron realizadas principalmente en hogares y lugares de trabajo, mientras en el caso de padres y madres de nivel socioeconómico medio-bajo, una entrevista se llevó a cabo en el hogar, otra en el lugar de trabajo, y todas las demás se realizaron en contextos institucionales, tales como centros cívicos y establecimientos educacionales. Los temas abordados en estas entrevistas se organizaron en torno a los siguientes aspectos: a) integrantes del hogar; a) equipamiento tecnológico del hogar; c) uso de tecnologías (personal y de hijo/a); d) riesgos del uso de TICs; e) normas; f) agentes responsables del uso seguro; g) percepción global de pre adolescencia y la adolescencia<sup>16</sup>.

En el caso de los adolescentes entrevistados, un número reducido de entrevistas se realizaron en hogares, siendo la mayor parte de las entrevistas realizadas en el marco institucional de escuelas o centros cívicos. El acceso en general para la realización de entrevistas a menores de edad se encontró naturalmente mediatizado por estructuras institucionales formales, lo que no ha sido en modo alguno un aspecto que reste validez al proceso de investigación.

---

<sup>16</sup> El guión detallado de subdimensiones y preguntas se encuentra en anexo 4.

Los temas tratados en las entrevistas con adolescentes fueron: a) usos de TICs; b) percepción de riesgos; c) familia y mediación; d) responsabilidad de instituciones; e) propuestas para controlar riesgos<sup>17</sup>.

## **2.2. Técnicas grupales.**

En el caso de las técnicas grupales utilizadas, es necesario distinguir entre las entrevistas grupales, el grupo focal (*focus group*) y el grupo de discusión. La exposición estas técnicas y sus enfoques asociados, nos permitirá posteriormente situar dentro de nuestro diseño la forma en que se ha enfrentado el uso particular de grupos en esta investigación.

### **2.2.1. Antecedentes conceptuales de los grupos de los grupos focales y los grupos de discusión.**

El origen del grupo focal se encuentra en los trabajos de Merton y Kendall acerca de la aplicación de la entrevista grupal. Merton (1987) al analizar retrospectivamente su trabajo anterior, comenta irónicamente: “La verdad del asunto es que no es posible que exista mucha gente en el campo de las ciencias sociales, y ciertamente en el campo de los estudios de marketing, que sepa menos sobre los grupos focales que yo” (p. 550). Con esto Merton se refería a la forma en que otros autores se encargaron de impulsar la técnica del *focus group* a partir de los trabajos que él y Kendall habían desarrollado utilizando la entrevista grupal. Esto porque la técnica se desarrolló principalmente en el mundo de la investigación de mercados, un ámbito ajeno al trabajo académico inicial de Merton.

Canales (2006) señala que la dirección del grupo focal es determinada por la *directividad*, que en el caso de este encuadre define un papel muy activo para el investigador de campo. En cuanto a la *focalización*, el antecedente histórico de la técnica se encuentra en la entrevista individual, por lo tanto se centra en lo que, siguiendo el planteamiento mertoniano, se denomina *experiencia vivida*. Este concepto se define como:

---

<sup>17</sup> El guión detallado de subdimensiones y preguntas se encuentra en anexo 5

...la representación o comprensión que tiene el sujeto de lo que hace, hizo o hará, desde sus conexiones de motivación y orientación, hasta la definición de contextos, en suma, un esquema observador, un programa de un sujeto actor, o lo que es igual, de un sujeto en situación (Canales, 2006, p. 278).

En esta misma línea, se sostiene que el grupo focal tiene un doble ritmo definido por la dinámica de preguntas y *dentro de las preguntas*. Este es un punto crucial, puesto que las preguntas producen la dirección del grupo y “el direccionamiento a través de preguntas, concentra o focaliza el discurso en una dimensión específica de un campo o experiencia, logrando así recorrer la acción en todos sus momentos” (Canales, 2006, p. 281).

Por otra parte encontramos la técnica del grupo de discusión, dispositivo que encuentra su origen en una consolidada tradición de autores, principalmente en la Universidad Complutense de Madrid, donde la presencia de autores como Jesús Ibáñez y Alfonso Ortí son referentes indiscutibles.

Para efectos prácticos, un grupo de discusión es básicamente “una reunión entre siete o diez personas que conversan sobre uno o varios temas propuestos por un moderador, que es quien tutela la sesión” (Llopis, 2004, p.26).

Jesús Ibáñez definirá más específicamente al grupo de discusión como “una máquina de producir discursos” (Ibáñez, 1979, p.241). Este agregado de personas constituye un grupo, un colectivo en la medida en que el sentido emerge en la interacción y se focaliza en temas y se negocia dinámicamente. Llopis (2004) señala:

...lo colectivo, lo grupal, lo común, emergerá de la reunión en la medida en que el intercambio verbal constituya su lógica. El moderador ayudará a las personas a generar ese espacio común en el que lo social y colectivo se muestre y aflore al lenguaje (Llopis, 2004, p.28).

Siguiendo de cerca a Goffman, Martín Criado da cuenta de la forma en que el grupo de discusión permite observar los *marcos* que dan sentido a la interacción social. En otras palabras, aquellas distinciones que son válidas y que pueden ser comunicadas, definiendo en un entorno social aquello que es aceptado, lo que es rechazado, lo deseable y lo indeseable, lo relevante y lo irrelevante, lo atemorizante y lo que da seguridad (Martín Criado, 1991). El grupo de discusión produce un discurso “que puede

entenderse como la puesta en habla de la lengua social que comparten los miembros del grupo, y reproduce, para su análisis, el hablar del grupo” (Canales, 2006, p. 268).

En síntesis, los grupos de discusión se diferencian de sus antecesores, los grupos focales (*focus group*), por ser menos directivos y más abiertos, alejándose de la orientación centrada en preguntas y respuestas heredada desde la entrevista en profundidad, característica de la cual los grupos focales se apropian (Gutiérrez Brito, 2008).

#### 2.2.2. Antecedentes conceptuales de las entrevistas grupales.

En la literatura especializada, encontramos que no se hace una clara distinción entre el término grupo focal y entrevista grupal, encontrándose que estos términos en muchos momentos se utilizan de manera intercambiable (Kevern & Webb, 2001), o incluso aparecen mixturas de ambos, tales como “focus groups interviews”. Algunos autores dentro de la literatura anglosajona muestran un interesante detalle. Distinguen precisamente entre entrevista grupal y focus group, señalando que el aspecto fundamental para diferenciar entre ambos es que en el segundo la mirada está puesta en las interacciones entre los participantes (Bradbury-Jones, Sambrook, & Irvine, 2009), lo cual es bastante cercana a la distinción que la corriente española hace entre grupo de discusión y grupo focal.

En el campo de la investigación en infancia, Lewis (1992) se refiere a la entrevista grupal como un amplio rango de dispositivos de investigación con aspectos variables, donde un conjunto de dinámicas se asocian directamente al tamaño de los grupos, siendo posible realizar entrevistas grupales tanto con grupos amplios de quince niños y niñas, o bien con grupos más pequeños de tres o cuatro. Los grupos pequeños encuentran su fundamentación en la necesidad de generar grupalidad, controlando la pérdida de atención en la tarea y evitando que se produzcan subdivisiones al interior del grupo.

#### 2.2.3. El uso de las técnicas grupales en el contexto de esta investigación.

Se asume a todas las definiciones sobre los trabajos con grupos como marcos muy generales respecto de las posibilidades y el desarrollo concreto de las actividades. La propuesta es asumir que en primer lugar la grupalidad no puede ser un fenómeno que

dependa directamente de los rasgos esenciales de una técnica, sino que se trata de un producto emergente del proceso comunicativo, donde los marcos de sentido impuestos por los temas son simplemente una parte de los inputs para la discusión grupal, pero no aseguran ni el encausamiento temático que un grupo focal requiere, ni niegan por completo la posibilidad de una grupalidad donde la discusión produzca consensos y revele el sentido común a través del discurso.

En el caso de esta investigación, los grupos tuvieron una dinámica variable, dependiendo tanto de la edad, el segmento socioeconómico, como de los factores contextuales. Es así como en algunos casos se optó por un modelo más directivo y estructurado, semejante a la definición tradicional de focus group, mientras en otros casos la grupalidad se formó de manera episódica. Esto sobre todo en el caso de los niños más pequeños y de nivel socioeconómico más bajo, quienes mostraron un discurso menos extenso y requirieron de más preguntas, ejemplos y explicaciones, siendo el debate entre los integrantes menos frecuente y claramente más concreto que en el caso de los de mayor edad y los de nivel socioeconómico más alto.

Con todo, por una cuestión de economía del lenguaje, nos referiremos a los grupos realizados como “grupos de discusión”, asumiendo que no se trata aquí de la aplicación estricta de la técnica, pero que sin embargo se alcanzan algunos de los resultados pretendidos, tales como la grupalidad, la discusión y el consenso.

Las entrevistas grupales aparecieron como un recurso valioso ante la imposibilidad de seguir realizando grupos. Tal situación impuso la necesidad de realizar entrevistas individuales en el caso de los adolescentes (14 años o más) y entrevistas grupales, los y las participantes de menor edad. Esta consideración surgió debido a que en el curso de la investigación fue posible distinguir que era preferible evitar que los y las preadolescentes se enfrentaran a una situación de diálogo con un adulto sin contar con personas de confianza. Este dispositivo de entrevista grupal permitió entonces cumplir tanto con el establecimiento de diálogos fluidos para los propósitos de la investigación, como con el principio ético de no generar situaciones potenciales de daño para los y las participantes de menor edad.

Las dimensiones tratadas en las técnicas grupales fueron: a) usos de TICs; b) percepción de riesgos; c) familia y mediación; d) responsabilidad de instituciones; e) propuestas para controlar riesgos<sup>18</sup>.

## **2.3.Talleres Creativos: fundamentación, creación y desarrollo.**

### **2.3.1. Los fundamentos de los Talleres Creativos.**

El desarrollo de técnicas tradicionales como las entrevistas y los grupos de discusión se hicieron insuficientes en el caso de preadolescentes y adolescentes de bajo ingreso y pobre desempeño escolar, quienes mostraron un discurso un poco más concreto y reducido, dando cuenta de las limitaciones de las técnicas tradicionales en este contexto, forzando la construcción de técnicas que se adaptaran a dichas condiciones. La idea fue acceder a un discurso más denso y a producciones que dieran cuenta de sus representaciones acerca de los temas planteados, para lo cual fue necesario utilizar técnicas más lúdicas, vinculando el juego y la creación, que operaran como mediadores del discurso. En el caso del uso de técnicas dramáticas, estas han sido utilizadas con éxito promoviendo el uso activo del discurso y el cuerpo para comunicar en contextos de actividades con niños y adolescentes en edad escolar (Cornett, 1999).

Como señala Gorden cuando se refiere a los factores que obstruyen la capacidad comunicativa del entrevistado:

La tendencia más fuerte para retener información es a menudo llamada ‘represión’. El respondiente, no solamente se rehúsa a admitir la información ante el entrevistador, sino además la oculta a sí mismo, para preservar su autoestima y escapar a la culpa (Gorden, 1956, p. 159, traducción propia).

Asimismo, este autor se refiere a la dificultad de los entrevistados por la eventual desaprobación que recibirán del entrevistador y el entorno, lo cual mantiene al entrevistado en una especie de tensión entre el deseo de retener la información y la *catarsis* (Gorden, 1956). Se creó entonces una herramienta que permitiera sortear o moderar el influjo de la “represión” que limita la expresión de deseos y representaciones que puedan ser sancionadas, imaginaria o realmente. Esto además permite contrarrestar de cierta manera la presencia de un adulto desconocido, a quien, de manera contradictoria, se puede temer o intentar impresionar. Es así como fue se desarrolló una

---

<sup>18</sup> El guión detallado de subdimensiones y preguntas se encuentra en anexo 6.



técnica que denominamos “Taller creativo”. Un aspecto central de esta técnica es la mixtura entre la realización de una tarea creativa y el componente lúdico del trabajo en equipo. Para Erikson (1972) el juego infantil permite hacer concordantes los intentos de elaboración psíquica personales con las demandas del entorno social. En este sentido, el juego no es sólo una forma de expresión de deseos personales, sino también una forma de comunicación con otros.

Sin embargo, el juego y la creación no son medios exclusivamente para niños y adolescentes. Hay antecedentes de uso de juegos y creación en el trabajo con adultos, tanto en la animación sociocultural, como en la investigación social, particularmente desde la investigación acción participativa. En esta línea el trabajo de David Gauntlett ha sido una inspiración muy relevante.

Gauntlett (2007, 2011) señala que las actividades creativas son una poderosa herramienta para explorar el vínculo entre los medios actuales y dimensiones psicosociales como la identidad, las emociones y las fantasías. La construcción de material original permite la proyección y la transformación de lo que los creadores sienten y piensan de manera más profunda que con otras técnicas. Desde este planteamiento, el hacer, la práctica creativa que se consolida en artefactos personales o colectivos permite superar las restricciones del discurso, aumentando la capacidad analítica de la investigación social con grupos.

Por otra parte, Denzin (1997) señala la importancia de la narración y de la actuación en los procesos de investigación cualitativa. Dada la relevancia de la creación y los planteamientos ya expuestos acerca de la importancia del cuerpo en esta investigación, los talleres han incluido específicamente algunas actividades, donde lo creado son historias y personajes que en definitiva son representados teatralmente. Esta actividad narrativa, lúdica y corporal permite anudar entonces los ejes del discurso y el hacer. No abundan antecedentes de trabajo con este tipo de técnicas, sin embargo existen algunas experiencias documentadas que muestran la efectividad de las herramientas creativas. En el campo de la alfabetización multimodal, Mills (2010) ha trabajado con grupos de adolescentes desde una perspectiva vygotskiana, creando narrativas para medios digitales, componiendo historias y creando el proyecto de aplicaciones virtuales con personajes. Por otra parte, se han utilizado métodos creativos, incluyendo la creación de

historias, teatro y poesía para estudiar las creencias y representaciones del riesgo por parte de jóvenes en contextos de exclusión social (Fenge, Hodges & Cutts, 2011).

Es así como se crean los Talleres Creativos, partiendo del supuesto de que la creación e interpretación dramatúrgica participativa, como forma de producción conjunta, emerge de la interacción y reciprocidad entre participantes y en la que se crean nuevas formas de conocimiento y capital cultural (Nicholson, 2005).

Un aspecto muy importante en este sentido es el lugar del mediador. El rol de este agente ha sido moldeado incorporando algunas nociones de la técnica del sociodrama, según la cual, quien coordina la actividad debe:

...ser mediador-facilitador y canalizador-orientador de los fenómenos que se dan en el mismo; así, el grupo se convierte en sujeto activo de su aprendizaje, de una forma recíproca y cíclica con una comunicación bidireccional que facilita el intercambio de información y el crecimiento individual y/o grupal (García De Vicente, et al., 1998, p.170).

De esta forma, con el *role play* se ha buscado además implicar a los actores en la producción de información, siendo el investigador a la vez un animador y facilitador que entra y sale de la escena, lo que hace su participación variable, oscilando desde la postura de un investigador que hace una observación participante, entendida como “la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor & Bogdan, 2002, p. 31), reconociendo que toda la situación se puede entender como una producción aún más ficticia que un grupo de discusión, puesto que el investigador es quien ha creado todas las condiciones para la producción de la experiencia, naturalmente sin controlar todas las variables que un experimento requiere.

#### 2.1.1. Estructura de la actividad para adolescentes y preadolescentes.

La especificidad y originalidad de la técnica del Taller Creativo, nos lleva a exponer con mayor detalle el curso de dicho dispositivo.

##### *a) Primera fase: crear e interpretar historias.*

En la primera fase, se plantearon cuatro temas en relación al uso de tecnologías y algunos elementos con los cuales los grupos tienen que inventar una historia breve. El

grupo solamente recibiría una introducción a cada historia, mencionando dos personajes y un conflicto entre ellos. Se entrega la siguiente consigna:

*A estas historias les faltan personajes. No sabemos qué ha pasado antes, ni cómo termina. Debemos entonces completar estas historias con la participación de cada uno de vosotros.*

Los elementos son textos<sup>19</sup> muy breves que proponen una situación donde hay al menos dos personajes que entran en conflicto. Las situaciones propuestas fueron: a) la sobreexposición de fotos en la red; b) la comunicación y encuentros con personas desconocidas; c) el *ciberbullying* (pasivo y activo); d) el uso excesivo de internet.

Se produjo un tiempo de reflexión en grupo, donde los participantes crearon su historia (a partir del tema propuesto), creando sus propios personajes y desarrollando la historia de manera autónoma. Esta es probablemente la parte más relevante de la dinámica, puesto que el proceso de negociación de la historia y creación de personajes va poniendo en evidencia la riqueza de las distinciones de los participantes.

El subgrupo representa la historia para el resto del grupo. Una vez que el subgrupo presenta, se evalúa la situación (lo que han observado) y se discute con todos los asistentes acerca de finales alternativos a la historia.

El proceso se consolida mediante una breve dinámica-gráfica (mural) en la que se construye una tabla donde se definen cuatro dimensiones:

- Qué situación les parece problemática o conflictiva (“¿qué pasó?”)
- Qué personajes están en la historia (“¿Quién?”)
- Qué emociones se activan en los personajes y en los asistentes (“¿Qué sienten?”) (“¿Qué sentimos?”).
- Cómo prevenirla y qué hacer cuando ya ha sucedido (“¿qué hacer?”).

*b) Segunda fase.*

En la segunda fase, se organizan parejas o tríos para realizar la “dinámica de la red social”. Esta actividad consiste en usar materiales como cartulinas, revistas viejas, marcadores y otros utensilios para crear un perfil de red social para un personaje creado por los y las asistentes. Se entrega la siguiente instrucción:

---

<sup>19</sup> ver textos en el anexo 9.

*La tarea es crear un perfil de red social. Este perfil debe ser original, es decir, no vale crear un perfil de una persona famosa. La idea es que podamos crear personajes y conocerlos a través de lo que hacen con su red social. Para eso vamos a utilizar los materiales que tenemos.*

Se documenta la experiencia a través de notas de campo, grabación en audio de las representaciones y fotografías de los perfiles de redes sociales construidas, así como las cartulinas donde se consignan los aspectos relevantes para cada una de las cuatro dimensiones.

### 2.1.2. Estructura de actividad para padres y madres.

#### *a) Primera fase: planteamiento de tema.*

En la primera fase, se organizó todo el grupo en modalidad asamblea y se plantearon las siguientes preguntas para ser discutidas abiertamente: ¿Utilizan tecnologías vuestros hijos/as? ¿Qué tecnologías utilizan? ¿Qué uso le dan vuestros hijos/as a estas tecnologías? ¿Hay algo que os preocupe sobre el uso tecnológico de vuestros hijos? ¿Qué? ¿Quién tiene la responsabilidad de guiar el uso de tecnología? ¿Qué TICs conocéis? ¿Os sentís cómodos/as con estas tecnologías? ¿Las utilizáis? ¿Qué riesgos vinculados al uso de TICs conocéis? ¿Sabéis cómo prevenirlos?

#### *b) Segunda fase: crear historias.*

En la segunda fase, se separa el grupo en parejas o tríos y se entrega una historia breve<sup>20</sup>. Cada subgrupo recibe solamente una introducción a cada historia, mencionando al menos dos personajes y un conflicto entre ellos. Se entrega la siguiente consigna:

*A estas historias les faltan personajes. No sabemos qué ha pasado antes, ni cómo termina. Debemos entonces, completar estas historias con la participación de cada integrante.*

Las situaciones propuestas tienen como temas: a) la sobreexposición de fotos en la red; b) la comunicación y encuentros con personas desconocidas; c) el *ciberbullying* (pasivo y activo); d) el uso excesivo de internet.

Se produce un tiempo de reflexión en grupo, donde los participantes crearon su historia (a partir del tema propuesto), creando sus propios personajes y desarrollando la

---

<sup>20</sup> ver textos en anexo 9.

historia de manera autónoma. Esta es probablemente la parte más relevante de la dinámica puesto que el proceso de negociación de la historia y creación de personajes va poniendo en evidencia la riqueza de las distinciones de los participantes. El mediador se acerca a cada grupo para ir colaborando en la creación de la historia, destrabando a veces la evolución y animando a seguir completando los cabos sueltos.

El subgrupo lee y comenta la historia para el resto de los asistentes. Una vez que el subgrupo presenta, se evalúa la situación (lo que han observado) y se discute con todos los asistentes acerca de finales alternativos a la historia.

*c) Tercera fase: crear e interpretar historias.*

En la tercera fase, se retoma la historia que cada subgrupo presentó y se les entrega la siguiente instrucción:

*Ahora vamos a crear un diálogo entre un padre/madre y su hijo/a, abordando algún aspecto relacionado con la historia que habéis creado. Ahora podéis modificar la historia si os apetece, o reinventar los personajes. La idea es que tengamos dos personajes que interactúen y dialoguen sobre los temas propuestos.*

El proceso se consolida mediante una breve dinámica-gráfica (mural) en la que se construye una tabla donde se define cuatro dimensiones:

- Qué situación les parece problemática o conflictiva (“¿qué pasó?”)
- Qué personajes están en la historia (“¿Quién?”)
- Qué emociones se activan en los personajes y en los asistentes (“¿Qué sienten?”) (“¿Qué sentimos?”).
- Cómo prevenirla y qué hacer cuando ya ha sucedido (“¿qué hacer?”).

Se documenta la experiencia a través de notas de campo, grabación en audio de las representaciones y fotografías de las cartulinas donde se consignan los aspectos relevantes para cada una de las cuatro dimensiones.

## **2.2. Encuesta online.**

### **2.2.1. Condiciones generales de la técnica.**

Se ha implementado una encuesta online (CAWI), autoaplicada. Como señala Cea D’Ancona (2004), las encuestas autoaplicadas tienen la ventaja de transmitir una mayor

privacidad y anonimato en el tratamiento de las respuestas, lo cual lleva a los entrevistados a ser más autocríticos y a ceder menos ante la deseabilidad social. Además, al no tener la presión de responder ante otra persona, las personas pueden revisar las alternativas con detención, e incluso cambiar de parecer antes de señalar su preferencia.

El formulario de preguntas se montó en una plataforma web de acceso restringido y la información se descarga automáticamente en un fichero de datos. La evolución del proceso de aplicación se sigue paso a paso por una aplicación online que permite monitorear el proceso de aplicación en directo mediante una aplicación que registra e informa online el ingreso de datos. Tanto el proceso de montaje web y la recogida de datos, se llevaron a cabo con la colaboración de la empresa Netquest, líder en el mercado iberoamericano.

#### 2.2.2. Dimensiones evaluadas.

El instrumento se ha estructurado para evaluar siete dimensiones. Se indica a continuación la relación entre dimensiones y los ítems utilizados. Se consigna en cada caso la numeración del ítem en el instrumento. Se debe considerar que en cada sección de la encuesta se incorporó el mínimo posible de ítems a evaluar, dado que se trató de una fase exploratoria que debía ajustarse a la factibilidad técnica de la aplicación online y los recursos disponibles<sup>21</sup>:

- a) Datos demográficos y de identificación: Edad de quien responde, Sexo de quien responde, Edad hijo/a, Género hijo/a, Situación laboral, Nivel de estudios, Comunidad Autónoma.
- b) Normas para el uso de medios y tecnología en el hogar.

Se explora la normatividad como una forma de mediación, aunque de manera focalizada, siguiendo los criterios definidos por Livingstone et al. (2011) para la *mediación restrictiva*. Se plantea entonces una lista de diez restricciones en el uso (tabla 9).

---

<sup>21</sup> Ver construcción matriz original de instrumentos en Anexos 1 y 2. Para ver la presentación para la aplicación online del instrumento, ver Anexo 3.

**Tabla 9. Dimensiones de medición restrictiva evaluadas.**

Dimensión de restricción	Ítems por dimensión
Manejo del tiempo	- Tiene un límite de tiempo máximo para utilizar el ordenador en casa. - Puede utilizar Internet exclusivamente en determinados horarios.
Propósito de uso	- Puede utilizar el ordenador solamente para deberes escolares.
Redes sociales	- Tiene prohibido participar en redes sociales (como Facebook o Tuenti).
Modalidad de uso	- Tiene prohibido usar el ordenador y otros aparatos como la televisión o la radio al mismo tiempo.
Contenidos	- Tiene prohibido acceder a ciertos contenidos.
Consumo general	- Tiene prohibido comprar por Internet.
Disciplina escolar	- Sólo puede utilizar el ordenador si antes ha hecho sus deberes.
Restricción total	- Tiene prohibido usar el ordenador.
Restricción de autonomía	- Puede utilizar el ordenador solamente en compañía de adultos.

Padres y madres deben responder si cada tipo de restricción se aplica o no a su hijo o hija. Se construye una escala de normatividad utilizando los 10 ítems que plantean la presencia o ausencia de una norma para el hijo o la hija señalada. El proceso de construcción sigue el siguiente camino:

- Se calculan los porcentajes válidos para cada ítem y se ordenan de mayor a menor.
- Se obtiene el peso de cada ítem (indicador) transformando su valor porcentual por su lugar en una escala de 0 a 1.
- Esta escala se construye bajo el supuesto de que aquellas normas que se aplican en una proporción más baja de casos son indicadoras de un régimen normativo más estricto. Así, “Tiene prohibido usar el ordenador” es una medida más restrictiva que “Sólo puede utilizar el ordenador si antes ha hecho sus deberes”, y esta es más restrictiva que “Tiene prohibido comprar por internet” (tabla 10).

**Tabla 10. Valores para ponderación de puntuaciones en Escala de Normatividad Parental en el Uso de Internet.**

Ítem	%	Pond. invertida
<i>Tiene prohibido usar el ordenador.</i>	2,7	19,05
<i>Puede utilizar el ordenador solamente para deberes escolares.</i>	14,2	17,56
<i>Puede utilizar el ordenador solamente en compañía de adultos</i>	21,0	16,27
<i>Tiene prohibido participar en redes sociales (como Facebook o Tuenti).</i>	26,5	13,08
<i>Tiene prohibido usar el ordenador y otros aparatos como la televisión o la radio al mismo tiempo.</i>	40,1	11,69
<i>Puede utilizar Internet exclusivamente en determinados horarios.</i>	54,7	8,58
<i>Tiene un límite de tiempo máximo para utilizar el ordenador en casa</i>	61,2	5,67
<i>Sólo puede utilizar el ordenador si antes ha hecho sus deberes.</i>	76,1	4,50
<i>Tiene prohibido acceder a ciertos contenidos</i>	82,1	3,03
<i>Tiene prohibido comprar por Internet.</i>	89,1	0,58
Total	467	100

- Se codifican nuevamente las variables asumiendo solo dos valores posibles (Si=1, No=0, No sé=0)
- Se procede a calcular el valor para cada caso utilizando la siguiente fórmula:

$$F(x_i) = \sum_{k=1}^{10} a_k I_k(x_i)$$

Donde,

$x_i$  son los casos, donde  $i \in \{1, 2, 3 \dots 1200\}$

$I_k(x_i) \in \{0, 1\}$  es el valor que toma el  $i$ -ésimo caso en el ítem  $k$  del factor, donde  $k \in \{1, 2, 3 \dots 10\}$

$a_k$  es el coeficiente del factor, donde  $a_k \in [0, 100]$  y  $\sum_{k=1}^{10} a_k = 100$

De esta manera se van sumando cada ítem multiplicado por su ponderador, hasta obtener un valor al que denominaremos *Puntaje Escala de normatividad en el uso de Internet*.

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Escala de normatividad Internet	1197	,00	100,00	64,4768	24,19923
N válido (según lista)	1197				



El alfa de Crombach de la escala es 0.70, lo que permite sostener que la consistencia interna es aceptable. La eliminación de ítems no tiene un impacto positivo sobre la escala, por lo tanto se mantienen los diez planteados inicialmente.

Se exploran a continuación un conjunto de variables para observar su relación con la *Escala de normatividad en el uso de internet*. Se analizan las diferencias de medias en la escala, utilizando ANOVA, con un 95% de confianza ( $\text{sig.} = 0,05$ ) en cada caso. En los casos en que se explora la relación entre los factores y variables multinomiales, se aplica la prueba de Tukey como procedimiento post hoc.

c) Experiencia con manuales y guías de apoyo: uso y valoración.

Se aborda esta dimensión, asumiendo que se trata de una de las formas de mediación de la seguridad y concienciación, descritas por Livingstone et al. (2011). En este caso se refiere al contacto directo o indirecto con expertos y consejeros, tanto a través de los medios de comunicación masiva, como en otras instancias generadas en la comunidad.

d) Mediación.

Se exploran la mediación activa de usos, y de manera simplificada la mediación de uso seguro, siguiendo las definiciones propuestas por Livingstone et al. (2011). Para esto se plantean 6 preguntas ante las cuales los padres y las madres deben responder acerca de la frecuencia con que se realiza cada forma de mediación (Tabla 11).

**Tabla 11. Dimensión estrategias de mediación.**

Mediación activa del uso de Internet	- <i>Navegamos juntos por Internet</i>
	- <i>Hablamos sobre las cosas que chicos y chicas hacen en Internet.</i>
	- <i>En casa hablamos sobre sitios web que me parecen interesantes.</i>
	- <i>Charlamos sobre acontecimientos en Internet que me parecen relevantes.</i>
	- <i>Discutimos sobre la calidad de las noticias que se difunden.</i>
Mediación activa del uso seguro de Internet.	- <i>Doy consejos sobre cómo evitar peligros en el uso de Internet.</i>

De manera complementaria se explora de forma simplificada si se produce una mediación de abajo hacia arriba, es decir, si niños y niñas son mediadores de padres y madres. Para esto se plantea el siguiente ítem: *A menudo, nuestros hijos e hijas nos sorprenden con sus conocimientos y nos ayudan a hacer cosas. ¿Con qué frecuencia tu hijo/a de \_\_\_ años te ayuda a hacer cosas con el ordenador y/o Internet?.* Las

alternativas de respuesta se ordenan en una escala tipo Likert, con las alternativas de respuesta “frecuentemente”, “ocasionalmente”, “casi nunca”, “nunca”, “no lo sé”.

e) Percepción de riesgos en el uso de internet por parte de hijos/as.

Se plantea una serie de afirmaciones ante las cuales las personas deben señalar su grado de acuerdo en una escala de 1 a 10 (tabla 12).

**Tabla 12. Dimensiones e ítems percepción de riesgos.**

Amenaza de desconocidos	- Si niños y niñas ponen fotografías en internet, éstas pueden ser utilizadas maliciosamente por otros.
	- Es muy fácil que adultos con malas intenciones contacten con niños y niñas por Internet.
	- Es muy frecuente que niños y niñas sean engañados por adultos en Internet.
Internet en oposición al mundo extra familiar.	- Niños y niñas pueden correr más peligros al navegar en Internet que al salir a la calle.
	- Internet puede dañar el desarrollo normal de niños y niñas.
Daño psicosocial	- Internet hace que muchos niños y niñas tengan poca vida social.
	- Internet hace que niños y niñas desarrollen relaciones superficiales con otras personas.
	- Niños y niñas pueden desarrollar una adicción a Internet con mucha facilidad.
Desestimación del riesgo	- Internet es un medio seguro para niños y niñas.
	- Las personas habitualmente exageran sobre los peligros que hay en internet para niños y niñas.

Se presentan 10 ítems referidos al uso de internet por parte de hijos e hijas para ser evaluados en cuanto a acuerdo o desacuerdo en una escala de 1 a 10. Las medias de cada ítem se presentan en tabla 13.

**Tabla 13. Puntajes de ítems seguridad en internet.**

	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.
1. Internet es un medio seguro para niños y niñas/adolescentes.	1197	1	10	4,04	2,318
2. Es muy fácil que adultos con malas intenciones contacten con niños y niñas/adolescentes por Internet	1197	1	10	8,10	2,073
3. Es muy frecuente que niños y niñas/adolescentes sean engañados por adultos en Internet.	1197	1	10	7,34	2,412
4. Niños y niñas/adolescentes pueden correr más peligros al navegar en Internet que al salir a la calle.	1197	1	10	5,54	2,459
5. Internet puede dañar el desarrollo normal de niños y niñas/adolescentes.	1197	1	10	5,73	2,553
6. Internet hace que muchos niños y niñas/adolescentes tengan poca vida social.	1197	1	10	6,68	2,618
7. Las personas habitualmente exageran sobre los peligros que hay en internet para niños y niñas/adolescentes	1197	1	10	4,87	2,624
8. Si niños y niñas/adolescentes ponen fotografías en internet, éstas pueden ser utilizadas maliciosamente por otros.	1197	1	10	8,25	2,136
9. Niños y niñas pueden desarrollar una adicción a Internet con mucha facilidad.	1197	1	10	7,80	2,164
10. Internet hace que niños y niñas desarrollen relaciones superficiales con otras personas.	1197	1	10	6,69	2,283
N válido (según lista)	1197				

Se realiza un análisis factorial para construir índices. Se utiliza el método de extracción de componentes principales con rotación Varimax y se invierten los puntajes de los ítems 1 y 7, debido a que son los únicos que están planteados de manera inversa al sentido de los demás.

Al primer paso, como en otras operaciones similares realizadas en este informe, se le ha denominado “análisis factorial de arranque”. En el análisis factorial de arranque se obtiene un KMO de 0,84 y un  $\chi^2$  de 3728,306 con 45 grados de libertad, en la Prueba de Esfericidad de Bartlett, lo cual permite sostener que el análisis factorial es posible. Se obtienen tres factores de este primer análisis, sin embargo la varianza explicada llega solamente al 63%. Si bien las comunales son altas (todas superiores a 0,5) se procede a eliminar los ítems con comunales bajas.

Se eliminan entonces sucesivamente los ítems 6 (*Internet hace que muchos niños y niñas/adolescentes tengan poca vida social*) y 10 (*Internet hace que niños y niñas desarrollen relaciones superficiales con otras personas*).

Se realiza el análisis factorial terminal, obteniendo un KMO de 0,78, con un  $\chi^2$  de 2728,644 con 28 grados de libertad en la prueba de esfericidad de Bartlett, lo que indica que el análisis factorial es posible.

**KMO y prueba de Bartlett**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,786
Prueba de esfericidad de Chi-cuadrado aproximado		2728,644
Bartlett	gl	28
	Sig.	,000

Se obtienen finalmente las siguientes comunidades.

**Comunidades**

	Inicial	Extracción
1. Internet es un medio seguro para niños y niñas.	1,000	,705
2. Es muy fácil que adultos con malas intenciones contacten con niños y niñas por Internet	1,000	,741
3. Es muy frecuente que niños y niñas sean engañados por adultos en Internet.	1,000	,655
4. Niños y niñas pueden correr más peligros al navegar en Internet que al salir a la calle.	1,000	,724
5. Internet puede dañar el desarrollo normal de niños y niñas.	1,000	,755
7. Las personas habitualmente exageran sobre los peligros que hay en internet para niños y niñas	1,000	,695
9. Niños y niñas pueden desarrollar una adicción a Internet con mucha facilidad.	1,000	,630
8. Si niños y niñas ponen fotografías en internet, éstas pueden ser utilizadas maliciosamente por otros.	1,000	,623

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Se forman tres factores. El primero con una varianza explicada de 31%, el segundo 20% y el tercero 18%. La varianza total explicada alcanza entonces al 69,098%, lo que se considera en este caso aceptable.

**Varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,267	40,843	40,843	3,267	40,843	40,843	2,481	31,011	31,011
2	1,259	15,735	56,578	1,259	15,735	56,578	1,600	20,004	51,015
3	1,002	12,519	69,098	1,002	12,519	69,098	1,447	18,082	69,098
4	,730	9,120	78,217						
5	,524	6,549	84,767						
6	,497	6,207	90,974						
7	,384	4,796	95,770						
8	,338	4,230	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Matriz de componentes<sup>a</sup>**

	Componente		
	1	2	3
2. Es muy fácil que adultos con malas intenciones contacten con niños y niñas por Internet	,808		
3. Es muy frecuente que niños y niñas sean engañados por adultos en Internet.	,790		
9. Niños y niñas pueden desarrollar una adicción a Internet con mucha facilidad.	,782		
8. Si niños y niñas ponen fotografías en internet, éstas pueden ser utilizadas maliciosamente por otros.	,631		,467
4. Niños y niñas pueden correr más peligros al navegar en Internet que al salir a la calle.	,624		-,486
7. Las personas habitualmente exageran sobre los peligros que hay en internet para niños y niñas		,712	
1. Internet es un medio seguro para niños y niñas.	-,429	,705	
5. Internet puede dañar el desarrollo normal de niños y niñas.	,541		-,563

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 3 componentes extraídos

En la matriz de componentes rotados se observa la agrupación de los factores, ordenando los pesos factoriales de cada ítem y omitiendo los pesos factoriales inferiores a 0,40.

**Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>**

	Componente		
	1	2	3
2. Es muy fácil que adultos con malas intenciones contacten con niños y niñas por Internet	,828		
8. Si niños y niñas ponen fotografías en internet, éstas pueden ser utilizadas maliciosamente por otros.	,789		
3. Es muy frecuente que niños y niñas sean engañados por adultos en Internet.	,740		
9. Niños y niñas pueden desarrollar una adicción a Internet con mucha facilidad.	,710		
5. Internet puede dañar el desarrollo normal de niños y niñas.		,857	
4. Niños y niñas pueden correr más peligros al navegar en Internet que al salir a la calle.		,810	
7. Las personas habitualmente exageran sobre los peligros que hay en internet para niños y niñas			,830
1. Internet es un medio seguro para niños y niñas.			,817

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

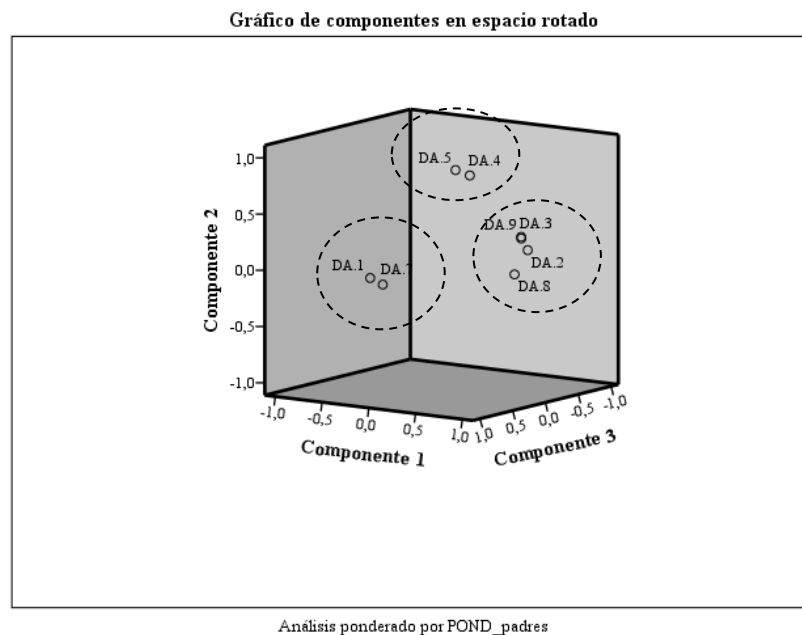
a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

**Matriz de transformación de las componentes**

Componente	1	2	3
1	,807	,492	-,325
2	,092	,439	,894
3	,583	-,752	,309

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.



Se forman entonces 3 factores para la *Escala Parental de Percepción del Riesgo en el Uso de TICs en España*, los cuales se definen a continuación:

- Factor 1. Riesgo de abuso y daño psicológico: grado en que los niños y las niñas se encuentran gravemente amenazados por internet, afectando su desarrollo psicosexual y/o produciendo adicciones.
- Factor 2. Potencial de daño psicosocial: grado en que las tecnologías pueden potencialmente dañar la salud psicosocial de niños y niñas.
- Factor 3. Alcance social de riesgos y peligros: grado en que los riesgos y peligros en internet constituyen un problema de alcance social.

Como medida de consistencia interna se utiliza alfa de Crombach para el *Factor 1: riesgo de abuso y daño psicológico*, ya que tiene más de dos ítems. Para este factor se obtiene un alfa de Crombach de 0,81.

Para los otros dos factores, compuestos por solo dos ítems, se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson, como medida de consistencia.

En el *Factor 2: riesgo de daño psicosocial*, se obtiene una correlación positiva, significativa (significación=0,01 bilateral), de 0,498.

Correlaciones

		4. Niños y niñas pueden correr más peligros al navegar en Internet que al salir a la calle.	5. Internet puede dañar el desarrollo normal de niños y niñas.
4. Niños y niñas pueden correr más peligros al navegar en Internet que al salir a la calle.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1  1197	,498** ,000 1197
5. Internet puede dañar el desarrollo normal de niños y niñas.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,498** ,000 1197	1  1197

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En el *Factor 3: Alcance social de riesgos y peligros*, se obtiene una correlación positiva, significativa (significación=0,01 bilateral), de 0,401.

Correlaciones

		1. Internet es un medio seguro para niños y niñas.	7. Las personas habitualmente exageran sobre los peligros que hay en internet para niños y niñas
1. Internet es un medio seguro para niños y niñas.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1  1197	,401** ,000 1197
7. Las personas habitualmente exageran sobre los peligros que hay en internet para niños y niñas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,401** ,000 1197	1  1197

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Para el cálculo de los puntajes de cada factor se utiliza la siguiente fórmula:

$$F_j(x_i) = \sum_{k=1}^3 a_{jk} I_{jk}(x_i)$$

Donde,

$x_i$  son los casos, donde  $i \in \{1, 2, 3 \dots 1200\}$

$I_k(x_i)$  es el valor que toma el  $i$ -ésimo caso en el ítem  $k$  del factor, donde

$k \in \{1, 2, 3\}$ ,  $j \in \{1, 2, 3\}$

$a_k$  es el coeficiente del factor  $j$ , donde  $a_k \in [10, 100]$  y  $\sum_{k=1}^3 a_k = 90$

Se obtiene que para el factor 1 la muestra arroja una media de 78,8 puntos, mientras para el factor 2 la media es de 56,3 y en el factor 3 es de 65,4.

#### Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Riesgo de abuso y daño psicológico	1197	10,00	100,00	78,8737	17,57189
Riesgo de daño psicosocial	1197	10,00	100,00	56,3674	21,71261
Alcance social de riesgos y peligros	1197	10,00	100,00	65,4210	20,71534
N válido (según lista)	1197				

Luego se calcula el índice general de percepción del riesgo, utilizando la siguiente fórmula:

$$Ind(x_i) = \sum_{k=1}^3 b_k F_k(x_i)$$

Donde,

$x_i$  son los casos, donde  $i \in \{1, 2, 3 \dots 1200\}$

$F_k(x_i)$  es el valor que toma el  $i$ -ésimo caso en el factor  $k$ , donde

$k \in \{1, 2, 3\}$

$b_k$  es el porcentaje de varianza explicada del factor  $k$ , donde  $b_k \in [0, 100]$  y

$\sum_{k=1}^3 b_k = 100$

El análisis exploratorio arroja una media de 68,8 puntos para el Índice General de percepción de Riesgos.

#### Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores	1197	22,1	100,0	68,839	14,4572
N válido (según lista)	1197				

f) Uso personal de TICs y autoeficacia.

Se explora de manera simplificada –a través de una pregunta- la percepción de autoeficacia en el uso de ordenador. Asimismo se explora descriptivamente el uso de sistemas y servicios de redes sociales y mensajería.



### **3. Universo y composición de muestras.**

Las muestras se organizaron en torno a dos universos de agentes, los cuales corresponden al primer y segundo eje.

El primer eje representa al universo de preadolescentes y adolescentes que habitan en Madrid, considerando sujetos de nivel socioeconómico bajo y medio-alto. Por preadolescentes se entienden aquellas personas que tienen entre 11 y 13 años, mientras que por adolescentes entenderemos aquellas personas entre 14 y 18.

En cuando al segundo eje, se trata de padres y madres de adolescentes y preadolescentes. Por padres y madres seguiremos la definición utilizada por EU Kids Online, recogida en informes generales como los realizados por Livingstone, Haddon, (2011), y reproducida en el informe español de Garmendia, Garitaonandia, Martínez, & Casado (2011): “progenitor o cuidador más implicado en el uso de internet del niño” (p. 15).

#### **3.1. Universo y composición de muestras de primer eje.**

##### **3.1.1. Segmento de Nivel Socioeconómico (NSE) medio-bajo.**

Se trata de una muestra no probabilística intencionada de preadolescentes y adolescentes de nivel socioeconómico medio-bajo.

Se trabajó con grupos de discusión, y principalmente con Talleres Creativos. Esto debido a que en esta fase de la investigación se contó con el apoyo institucional de Save the Children, España, permitiendo la coordinación y financiamiento de esta actividades. En estas actividades, además se contó con la colaboración de Centros de Participación e Integración (CEPI) de la Comunidad de Madrid e Institutos de Educación Secundaria (IES).

En total se desarrollaron cuatro grupos de discusión y catorce talleres creativos, participando 148 preadolescentes y adolescentes de ambos sexos.

**Tabla 14. Muestra trabajo de campo cualitativo, preadolescentes y adolescentes, NSE medio-bajo.**

Técnica	Zona	Edad	Masculino	Femenino	Identificador
Grupos de discusión (GD)	Madrid Sur	14 - 17	5	--	NSE medio-bajo, GD1: 14 a 17 años, masc.
		11 - 13	3	3	NSE medio-bajo, GD2: 11 a 13 años, mix.
		14 - 17	7	2	NSE medio-bajo, GD3: 14 a 17 años, mix.
		11 - 13	3	3	NSE medio-bajo, GD4: 11 a 13 años, mix.
		11 - 13	4	3	NSE medio-bajo, GD5: 11 a 13 años, mix.
Talleres creativos (TC)	Madrid Centro	11 - 13	5	1	NSE medio-bajo, TC1: 11 a 13 años, mix.
		11 - 13	3	3	NSE medio-bajo, TC1: 11 a 13 años, mix
		11 - 13	4	3	NSE medio-bajo, TC2: 11 a 13 años, mix
		11 - 13	4	3	NSE medio-bajo, TC3: 11 a 13 años, mix
		14 - 17	5	6	NSE medio-bajo, TC4: 14 a 17 años, mix
		14 - 17	5	5	NSE medio-bajo, TC5: 14 a 17 años, mix
		14 - 17	4	6	NSE medio-bajo, TC6: 14 a 17 años, mix
		11 - 13	--	11	NSE medio-bajo, TC7: 11 a 13 años fem.
		11 - 13	6	4	NSE medio-bajo, TC8: 11 a 13 años mix.
		14 - 17	3	5	NSE medio-bajo, TC9: 14 a 17 años, mix.
	14 - 17	--	11	NSE medio-bajo, TC10: 14 a 17 años, fem.	
	Madrid Norte	14 - 17	1	7	NSE medio-bajo, TC11: 14 a 17 años, fem.
		14 - 17	10	--	NSE medio-bajo, TC12: 14 a 17 años, masc.
		14 - 17	9	--	NSE medio-bajo, TC13: 14 a 17 años, masc.
		14 - 17	---	7	NSE medio-bajo, TC14: 14 a 17 años, fem.
14 - 17		---	8	NSE medio-bajo, TC15: 14 a 17 años, fem.	
		Total	81	91	
			19 actividades		
			172 participantes		

En cuanto al perfil de estos participantes, se indagó previamente con personas en contacto con los y las preadolescentes y adolescentes convocados. De este reporte se confeccionó un marco de referencia con los perfiles para cada segmento de la muestra.

Cuatro grupos de discusión y un Taller Creativo fueron implementados en Madrid Sur, en un centro cívico patrocinado por *Save the Children España*. Estas actividades fueron realizadas con preadolescentes y adolescentes cuyo desempeño escolar es bajo, tienen poco contacto con sus padres durante el día, poco equipamiento tecnológico en sus hogares, muy pocas alternativas para realizar actividades fuera del horario escolar y la mayor parte de ellos son hijos de inmigrantes marroquíes de primera generación, por

lo tanto corresponden a lo que Gualda (2007) define como generación 1.5 (nacidos en otro país para luego migrar a temprana edad) o 2.0 (nacidos en España).

Once Talleres creativos fueron realizados en tres Centros de Participación e Integración en Madrid Centro, principalmente en los barrios de Lavapiés y Embajadores, dos barrios con una alta concentración de población inmigrante de diversos orígenes. En el caso de los participantes, la mayor parte de ellos/as eran hijos e hijas de inmigrantes latinoamericanos, también identificables como generación 1.5 o 2.0. La mayor parte de los y las participantes asisten a los CEPI para obtener apoyo escolar especializado, lo que posteriormente se traduce en la participación de una amplia variedad de actividades coordinadas por especialistas.

Tres Talleres Creativos fueron realizados en un Centro de Educación Secundaria en un distrito periférico en el norte de Madrid. En este caso la muestra se compone de adolescentes con un bajo rendimiento académico que asisten a clases de integración. El perfil de estos participantes se puede calificar como de mayor riesgo y vulnerabilidad, puesto que presentan un historial de agudo fracaso escolar y baja implicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Algunos de ellos tienen una baja comprensión del castellano (por ejemplo estudiantes chinos de reciente integración), lo que limita su vínculo con el entorno y la comprensión de los contenidos.

Para la aplicación de estas técnicas no se efectuó una selección intencionada de sujetos a partir de su género. Sin embargo, se produjeron selecciones especiales no intencionadas, producto del contexto de aplicación: un grupo de discusión resultó compuesto solamente por preadolescentes de género masculino, otro grupo de discusión resultó formado solo por adolescentes de género femenino, dos talleres creativos resultaron compuestos solo por adolescentes de género femenino y dos talleres por adolescentes de género masculino.

### 3.1.2. Segmento de ingreso medio/medio-alto

En el caso de los menores de nivel socioeconómico medio-alto, no se desarrollaron talleres, puesto que en el acceso a la muestra para este grupo se contó con menos apoyo institucional que en el caso de los preadolescentes y adolescentes de nivel socioeconómico medio-bajo, afectando la factibilidad de dichas técnicas, hecho que en sí mismo es ya un dato interesante para el análisis. Para facilitar el acceso, se recurrió a

dos fuentes principales: contactos personales y la colaboración de un centro educacional ligado a una congregación religiosa.

Lo anterior determinó que se modificara el diseño y se optara por realizar grupos de discusión, entrevistas grupales y entrevistas individuales, privilegiando las entrevistas grupales debido a que se trata de una técnica de menor costo y de organización menos compleja (tabla 15).

**Tabla 15. Muestra trabajo de campo cualitativo, preadolescentes y adolescentes, NSE medio-alto.**

Técnica	Zona	Edad	Masculino	Femenino	Identificador
Entrevista individual (E)	Madrid Centro Norte	14 - 18	1	---	NSE medio-alto, E1: 14 a 17 años, masc.
		14 - 18	---	1	NSE medio-alto, E2: 14 a 17 años, masc.
		14 - 18	1	---	NSE medio-alto, E3: 14 a 17 años, masc.
		14 - 18	1	---	NSE medio-alto, E4: 14 a 17 años, masc.
		14 - 18	1	---	NSE medio-alto, E5: 14 a 17 años, masc.
		14 - 18	----	1	NSE medio-alto, E6: 14 a 17 años, masc.
		14 - 18	1	---	NSE medio-alto, E7: 14 a 17 años, masc.
		14 - 18	1	---	NSE medio-alto, E8: 14 a 17 años, masc.
Grupo de discusión (GD)		nov-13	4	5	NSE medio-alto, GD1: 11 a 13 años, mix.
	Madrid Centro	14 - 18	2	6	NSE medio-alto, GD2: 14 a 17 años, mix.
	Madrid Centro Sur	14 - 18	---	5	NSE medio-alto, GD3: 14 a 17 años, mix.
Entrevista grupal (EG)		nov-13	2	1	NSE medio-alto, EG1: 11 a 13 años, mix.
		nov-13	1	2	NSE medio-alto, EG2: 11 a 13 años, mix.
		nov-13	1	2	NSE medio-alto, EG3: 11 a 13 años mix.
	Madrid Centro	nov-13	3	---	NSE medio-alto, EG4: 11 a 13 años, fem.
	Madrid Centro Norte	14 - 18	---	2	NSE medio-alto, EG5
		Total	19	25	
			15 actividades		
			44 participantes		

Como hemos mencionado previamente, el contacto con este segmento medio-medio-alto ha tenido una trayectoria diferente. Se trata de un conjunto de sujetos con un grado de institucionalización menor que los anteriores, por lo tanto se han vinculado a la investigación a través de contactos personales, tales como padres y profesores.

La mayor parte de estos participantes son hijos e hijas de personas españolas profesionales con estudios universitarios, entre los cuales se encuentran sociólogos, biólogos, trabajadores sociales, médicos y administradores de empresa. Asisten a centros educacionales concertados, algunos de ellos ligados a la Iglesia o a fundaciones educacionales de prestigio.

### **3.2. Universo y composición de muestras de Segundo Eje.**

En este caso se distinguen dos universos y criterios muestrales, debido a que la fase cualitativa se ha focalizado exclusivamente en Madrid, mientras la fase cuantitativa tiene un alcance nacional.

#### **3.2.1. Universo y Muestreo de fase cualitativa.**

El universo considerado en la fase cualitativa son aquellos padres y madres de preadolescentes y adolescentes, residentes en Madrid.

##### *3.2.1.1. Nivel socioeconómico medio/medio-alto.*

Siguiendo un muestreo no probabilístico e intencionado, se ha seleccionado a padres y madres de preadolescentes y adolescentes, que son profesionales con estudios superiores de al menos cuatro años, y recibían, al momento de la entrevista, una remuneración estable o utilidades por microempresas, todo lo cual se confirma a lo largo de las entrevistas (tabla 16).

**Tabla 16. Muestra trabajo de campo cualitativo, padres/madres, NSE medio-alto.**

Técnica	Zona	Edad	Ocupación/profesión	Masculino	Femenino	Identificador
Taller creativo	Madrid Sur	30 a 54	Múltiples ocupaciones/profesiones	2	9	NSE medio-alto, TC1: adultos, mix.
Entrevista	Madrid Centro Norte	44	Contadora	---	1	NSE medio-alto, E1: adulto, fem.
		42	Abogada	---	1	NSE medio-alto, E2: adulto, fem.
		46	Ingeniero	1	---	NSE medio-alto, E3: adulto, masc.
		50	Sociólogo	1	---	NSE medio-alto, E4: adulto, masc.
		48	Geógrafo.	1	---	NSE medio-alto, E5: adulto masc.
		43	Trabajadora social	---	1	NSE medio-alto, E6: adulto, fem.
		47	Administradora ONG	---	1	NSE medio-alto, E7: adulto, fem.
		54	Ingeniera/Directora Centro Educ.	---	1	NSE medio-alto, E8: adulto, fem.
		50	Bióloga/maestra	---	1	NSE medio-alto, E9: adulto, fem.
	Madrid Centro Sur	52	Economista/ingeniero	1	---	NSE medio-alto, E10: adulto, masc.
			Total	6	15	
			Actividades	11		
			Participantes	21		

### 3.2.1.2. Nivel socioeconómico medio-bajo

Siguiendo un muestreo no probabilístico e intencionado, se ha seleccionado a padres y madres residentes en Madrid, sin estudios superiores, quienes desarrollan labores de baja remuneración y de marcada inestabilidad laboral, o bien se encuentran sin empleo, todo lo cual se confirma a lo largo de las entrevistas (tabla 17).

**Tabla 17. Muestra trabajo de campo cualitativo, padres/madres, NSE medio-bajo.**

Técnica	Zona	Edad	Ocupación/profesión	Masculino	Femenino	Identificador
Entrevista individual	Madrid Norte	45	Desempleada	---	1	NSE medio-bajo, E1: adulto, fem.
		29	Limpieza/cuidado ancianos	---	1	NSE medio-bajo, E12: adulto, fem.
	Madrid Centro	40	Guardia seguridad	---	1	NSE medio-bajo, E3: adulto, fem.
		42	Limpieza	---	1	NSE medio-bajo, E4: adulto, fem.
		38	Secretaria	---	1	NSE medio-bajo, E5: adulto, fem.
	Madrid Centro Sur	39	Obrero	1	---	NSE medio-bajo, E6: adulto, fem.
		45	Limpieza	1	---	NSE medio-bajo, E7: adulto, fem.
		50	Administrativo	1	---	NSE medio-bajo, E8: adulto, fem.
		51	Administrativo	1	---	NSE medio-bajo, E9: adulto, fem.
		49	Limpieza/cocina	---	1	NSE medio-bajo, E10: adulto, fem.
			Total	5	6	
				11		

### 3.2.2. Universo y Muestreo fase cuantitativa.

#### a) *Universo.*

Se ha definido como universo de hogares aquellos compuestos por al menos un padre/madre/tutor que utilice internet con una frecuencia mínima de cada tres meses. En este sentido, la población objetivo son los hogares en los que habitan hombres y/o mujeres que mantienen un consumo de internet de al menos una vez en tres meses, y que tienen al menos un hijo o una hija de entre 10 y 17 años.

#### b) *Tamaño de muestra.*

Se ha fijado inicialmente una muestra de 1200 hogares compuestos por al menos un padres/madre/tutor de preadolescentes y adolescentes entre 10 y 17 años. Este número se ha definido por tres razones. En primer lugar, 1200 casos permiten trabajar con un error que ronda el 4% proyectado a una población teóricamente infinita (más de 100.000 casos). Al aumentar gradualmente los 1200 casos, la reducción del error se hace despreciable, haciendo necesario un aumento sustantivo de más de 4000 casos, que no es factible por los límites de esta investigación. En segundo lugar, esta muestra de 1200

casos permite la subdivisión en zonas de muestreo que permitan variabilidad en los casos, al mismo tiempo que permite construir sub-muestras suficientemente grandes para realizar comparaciones.

Se trata de una muestra no probabilística porque se han seleccionado casos de un panel y por lo tanto existe una parte de la población objetivo que no puede ser seleccionada. La razón para utilizar este panel es la disponibilidad de casos que han sido filtrados previamente, lo que aumenta la confianza en el proceso de medición en la encuesta online, que a diferencia de las encuestas presenciales y telefónicas, la probabilidad de que una persona que no corresponde al perfil conteste la encuesta es más bastante alta. El panel permite hacer un seguimiento y contraste, lo cual asegura el éxito de la aplicación. Más adelante, en el proceso de muestreo, se podrá revisar con claridad que dentro de este proceso de seguimiento se logró detectar sesenta casos no concordantes, los cuales fueron reemplazados posteriormente por casos válidos. Por otra parte, el panel es robusto<sup>22</sup> y excede los 100.000 casos, por lo tanto se puede hablar de que se trata teóricamente de una población infinita entre las personas que utilizan internet con un grado de frecuencia mínima. Como un indicador adicional de esta robustez, se encuentra que el tamaño de la población objetivo dentro del panel es superior al que se encuentra presente en la encuesta de Uso de Medios y tecnología del INE (2011). Se ha optado por realizar la encuesta en estas condiciones además por razones de factibilidad. Las condiciones de realización de la investigación no permiten hacer un muestreo proporcional aleatorio en todas sus fases. Es por esta razón que esta sección de la presente investigación se ha definido con un carácter exploratorio, que, si bien tiene una extensión y profundidad de análisis que va más allá de la mera descripción de datos, no permite extender a la población española los datos obtenidos de manera completamente confiable. Lo anterior nos lleva a tratar con cautela los datos analizados y a utilizarlos en nuestra discusión final cuando aportan tendencias que se confirman en el proceso de análisis cualitativo.

---

<sup>22</sup> Se asume como universo el panel de 150.000 casos. Las personas que responden forman parte de un panel de más de 150.000 personas distribuidas en las 17 Comunidades Autónomas y 2 ciudades autónomas de España. Este panel es certificado en cuanto a su calidad con la norma ISO 26362, norma específica para paneles online que garantiza el control de calidad de los mismos. Entre las medidas para mantener la calidad de los datos se encuentra: la depuración de los paneles haciendo prueba de consistencia, la entrega de incentivos a las personas que responden, la limitación de encuestas realizadas a una misma persona (no más de una al mes), la convocatoria previa autorización voluntaria y el seguimiento de los procesos de aplicación.



Si bien en todas las fases cualitativas de esta investigación se consideran participantes exclusivamente en la ciudad de Madrid, la encuesta se extiende a nivel nacional. La razón para esta decisión se encuentra en dos argumentos. El primero, es que la sola exploración mediante encuestas online en Madrid daba lugar a un procedimiento más largo y costoso para acceder a los casos necesarios para los análisis. Esto ponía en riesgo la factibilidad de la investigación, haciendo necesario seguir una estrategia que permitiera obtener el número de casos necesario. Se asume entonces que no existen razones suficientes para sostener que las Comunidades Autónomas puedan tener diferencias culturales substanciales que afecten las respuestas, lo que se confirma posteriormente, puesto que no se encuentran diferencias significativas entre Comunidades Autónomas para ninguna de las dimensiones exploradas.

En cuanto al procedimiento, se trata de un muestreo bietápico. En la primera etapa se selecciona el hogar mediante la aceptación de la invitación. En la segunda etapa se selecciona el niño mediante el método del cumpleaños. Esto es, se pregunta a la persona encuestada si tiene uno o más hijos entre 10 y 17 años, y luego, a los casos afirmativos, se les pregunta la edad de aquel que ha cumplido años en una fecha más reciente. De ahí en adelante, las preguntas se orientan tomando en consideración el tramo de edad del hijo o la hija seleccionada, el cual puede ser preadolescente (10 a 13 años) o adolescente (14 a 17 años).

*c) Ponderador.*

Con la finalidad de hacer la muestra representativa, según sexo de los padres, nivel de estudios y edad a nivel nacional, se realizó una post ponderación por estas variables utilizando como universo los datos entregados por la *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares* (2011), expandidos al nivel nacional. Para el cálculo de ponderadores, se consideran las variables género de los padres, edad de los padres y nivel de estudios.

*d) Procedimiento.*

Se identifican los casos en el panel que corresponden con el perfil (padres o madres con hijos y/o hijas entre 10 y 17 años, que utilizan internet) (tabla 18).

**Tabla 18. Encuestas por sección muestral.**

CCAA/ciudad autónoma	Invitaciones	Tasa de respuesta	n
País Vasco	98	43%	42
Madrid	406	42%	171
Navarra	19	32%	6
Cataluña	350	51%	180
Aragón	78	60%	47
Baleares	47	70%	33
La Rioja	15	60%	9
Cantabria	33	70%	23
Castilla y León	99	61%	60
Asturias	46	67%	31
Comunidad Valenciana	279	59%	164
Canarias	74	43%	32
Ceuta	15	7%	1
Galicia	86	83%	71
Murcia	82	49%	40
Andalucía	321	60%	194
Castilla-La Mancha	78	88%	69
Extremadura	42	64%	27
Total	2166	55%	1200

*e) Composición final de la muestra.*

Se exponen a continuación las principales características de la muestra. Se entregan datos sin ponderación.

En cuanto a las edades de los padres, se obtiene que la muestra oscila entre los 27 y los 67 años, con una media de 43,9 y una desviación estándar de 5,6 años.

La distribución en tramos de edad, siguiendo la distribución por décadas utilizada por INE (2011) en los informes sobre consumo y uso de tecnología, es de un 4,6% en el tramo de 25 a 34, 50,1% en el tramo de 35 a 44, el 42,3% de 45 a 54 y el 2,9 de 55 o más años.

Acerca de los estudios, se concentra una importante proporción de la muestra entre los perfiles de mayor educación, alcanzando un 41,6% la educación superior (Diplomaturas/Licenciaturas/Masters/Doctorados), en un segundo lugar encontramos una alta presencia, sobre el 30% de personas con solo educación secundaria completa, un 18,7% con educación profesional de grado superior, y un 8,7% de padres y madres sin educación secundaria o sin educación formal alguna.

Sobre la situación laboral, se encuentra un 77,2% de personas que actualmente trabajan, un 12,7% de parados, un 6,8% de personas cuyo empleo son las labores del hogar, un 2,1% de retirados y pensionados, y un 1,1% de estudiantes.

Las edades de los hijos oscilan entre los 10 y los 17 años, con una media de 13,4 años y una desviación estándar de 2,29.

La edad de hijos e hijas, está relacionada directa y significativamente con la edad de los padres, resultando que los padres del segmento de 25 a 34 años tienen hijos e hijas con una media de 11,8 años, mientras los de 35 a 44 presentan una media de 12,8 años, los de 45 a 54 una media de 14,3 años y los de 55 o más, 15,3.

Al agrupar las edades en dos tramos, encontramos que un 50,8% tiene entre 10 y 13 años y un 49,2% entre 14 y 17.

Acerca del género de los hijos, encontramos que un 50,4% son hombres y un 49,6% son mujeres.

En cuanto al número de hijos en el hogar, encontramos una proporción muy alta de hijos únicos (74,5%), mientras el 23,8% comparte el hogar con un/a hermano/a, el 1,2% con dos, y menos del 1% con tres o cuatro.

En cuanto al tamaño del hábitat, se obtiene que el 56,7% de la muestra vive en centros urbanos pequeños o rurales (menos de 100.000 habs.), mientras el 42,1% vive en grandes centros urbanos (más de 100.000 habs.).

#### *f) Errores muestrales.*

Se observan los siguientes errores de muestreo, con un 95% de confianza. Para este cálculo se consideran las frecuencias ponderadas (tablas 20 y 21).

**Tabla 19. Errores muestrales con 95% de confianza.**

	Género padres		Edad padre/madre				Nivel educacional padres				
Categoría	Masc.	Fem.	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 o +	bajo	medio bajo	medio	alto	Total
n ponderado	591	606	120	583	466	29	387	376	128	306	1197
error 95% conf.	4	4	9	4,1	4,5	18,3	5	5,1	8,6	5,6	2,8

**Tabla 20. Errores muestrales con 95% de confianza (cont.).**

	Género hijo/a		Edad hijo/a		Habitat		Total
	Masc.	Fem.	Pread.	Adoles.	Gran centro urbano	Peque.C. urb./rural	
n ponderado	630	567	618	580	547	615	1197
error 95% conf.	3,9	4,1	3,9	4,1	4,2	3,9	2,8

#### **4. Modelo para el análisis de información y datos.**

Se explica a continuación el modelo utilizado para el análisis, mencionando los principales supuestos que operan en el tratamiento de la información cualitativa y cuantitativa obtenida. Este modelo cumple la doble función de exponer los aspectos centrales obtenidos desde la reflexión teórica y la función de exponer de manera operativa las dimensiones que se desprenden de esos aspectos centrales.

Posteriormente se explican aspectos básicos del procedimiento mediante el cual la información es procesada, tomando como base el modelo de análisis construido.

##### **4.1. Tratamiento de la información cualitativa.**

Se ha formado un modelo basado en los planteamientos de la Teoría Fundamentada (TF), acoplando o reinterpretando algunos elementos de dicho modelo para construir un modelo ad hoc. En este sentido, es importante recalcar que la TF es nada más que el andamiaje para la producción de un modelo especialmente para los propósitos de este trabajo. El modelo de análisis ha sido en sí mismo el fruto de un proceso de reflexión emergente a lo largo de la investigación, y surge precisamente de la necesidad de seguir los rastros de los actores implicados en la producción del fenómeno.

Lo que se utiliza es un proceso de composición previa de algunas categorías que se transforman en códigos selectivos, dividiendo en análisis en dos frentes que hemos denominado, orden convergente y orden divergente. En el primer caso se trata de la aplicación de conceptos seleccionados previamente, los cuales se pueden presentar en formas diversas. Las formas diversas, y todas las nuevas formas que permiten incluso reformular los conceptos previos, se identifican mediante el orden divergente. Esta combinación de secuencias convergentes y divergentes se orienta tras el principio establecido por Bateson (1993), para quien todo fenómeno (social y natural, desde la

evolución a la producción de conversaciones cotidianas) es un proceso *estocástico*, es decir, un proceso que combina subprocesos convergentes y divergentes.

El modelo creado combina la producción de distinciones previas esenciales para el análisis, con medios para producir hallazgos desde el material obtenido mediante las técnicas seleccionadas aplicadas. Vale decir que el uso de distinciones previas que provienen del análisis teórico y los antecedentes del problema de investigación, no implica en absoluto una dificultad para organizar una explicación que alcance el nivel de una *teoría sustantiva*. Andreu (2007) recalca sobre el trabajo de Glaser y Strauss: “la Teoría Fundamentada no niega que se puedan iniciar investigaciones aplicando elementos de teoría ya formuladas” (p. 56). En este sentido es que el análisis se aparta de nociones tradicionales de la TF, al introducir una serie de conceptos de orden interpretativo, combinando el análisis de acciones y creaciones, con un análisis de los discursos. Operativamente, el modelo creado asume que las distinciones teóricas cobran fuerza propia y orientan primero la producción de una fase primaria de codificación donde se establecen las dimensiones más relevantes de análisis, definiendo un marco de acción para el modelo siguiente. Esto no significa que se cierre completamente el análisis a la identificación de unas cuantas categorías predefinidas, sino precisamente a la creación de un marco lo suficientemente general como para permitir la emergencia de conceptos no contemplados (lo divergente) y lo suficientemente acotado para poder mantener el modelo teórico elaborado previamente (lo convergente).

El modelo compuesto no modifica sustancialmente los supuestos de la Teoría Fundamentada en cuanto al proceso de construcción de categorías de análisis. Sin embargo la producción de estas categorías no obedece completamente a los planteamientos más ortodoxos de la TF acerca de la emergencia de la teorización desde las bases. En este sentido, se asume con mayor claridad la perspectiva dialéctica que se identifica más con modelos como el análisis sociológico del sistema de discursos, el cual propone una perspectiva dialéctica en la cual teoría y trabajo empírico dialogan (Ibáñez, 2003; Conde, 2009).

Por otra parte, nuestro modelo se distancia de la TF en cuanto a la estructura de codificación selectiva, la cual se produce con un fin distinto y en un momento diferente del proceso, esto es, cuando ya han surgido categorías fundamentales desde la codificación abierta. La función de esta forma de codificación en esta línea es orientar

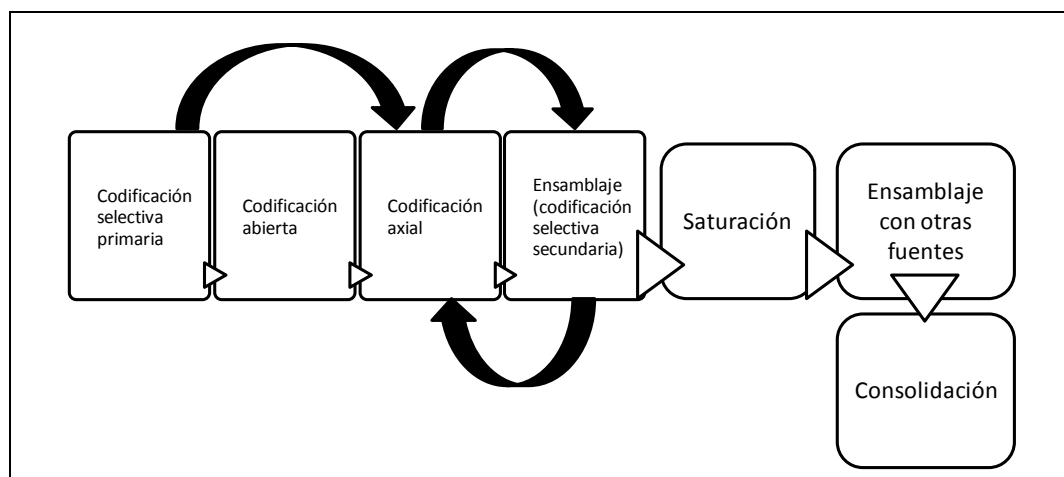
“el proceso de refinar e integrar categorías” (Strauss & Corbin, 2002, p. 157). En nuestro modelo, hemos definido la necesidad de comenzar con lo que llamaremos una “codificación selectiva primaria”, lo que implica que una parte importante de las categorías de análisis no emergen puramente de los datos, sino que son producidas en el mencionado proceso dialéctico.

La codificación selectiva primaria es seguida directamente de la codificación abierta, concepto extraído de la TF. Esta forma de codificación, en su forma original, se define como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones (Strauss & Corbin, 2002, p. 110). En nuestro modelo, los conceptos producidos en el análisis siempre articulan dos niveles, ya que las distinciones para la codificación selectiva primaria surgen ya de un proceso de levantamiento de distinciones tras el análisis de modelos diversos. No se trata de una aplicación de distinciones ya consolidadas, sino de la emergencia de categorías generadas en un proceso reflexivo, *enraizado* en un conjunto de distinciones que emergen de la revisión teórica y los datos, y no exclusivamente estos últimos. Esto precisamente porque la TF describe un procedimiento, una lógica y un tipo de producto del proceso de análisis, sin embargo poco sabemos del orden de los contenidos, más allá de la premisa fenomenológica de *volver a las cosas mismas*. Nuestro modelo toma para la construcción de estos contenidos precisamente los planteamientos que hemos revisado en el marco teórico. Se trata de la aplicación de los supuestos de planteamientos como los de la Teoría de Sistemas, la teoría del Actor-red y el interaccionismo simbólico, lo que nos permite dar forma al proceso de investigación.

El paso siguiente es la codificación axial, producto emergente del proceso. En la lógica de la TF, esta codificación se define como el “proceso de relacionar las categorías y a sus sub-categorías, denominado ‘axial’ porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 135). En este proceso, señalan Strauss y Corbin (2002), se reagrupan “los datos que se fracturaron en el proceso de codificación abierta” (p. 136). En el caso de nuestro modelo, esta reagrupación ha sido denominada “ensamblaje”, y se define como un procedimiento constructivo que vincula las categorías del modelo para la codificación selectiva primaria, en un proceso continuo de contrastación. Posteriormente, encontramos la codificación selectiva secundaria, la cual

permite una primera consolidación hasta alcanzar la saturación de información, para luego producir la consolidación (figura 15). Este es otro punto fundamental para diferenciar nuestro modelo de la aproximación propuesta por la TF, puesto que no es la intención la generación de teoría, o al menos, no se definen los hallazgos por la producción de alguno de los niveles teóricos que guían el trabajo de la TF. En este caso, hablaremos de la consolidación de un modelo explicativo-operativo. Este modelo tiene un carácter *sui generis*, en el sentido de ser producto de un proceso de selección de elementos teóricos que se articulan con el trabajo de campo, sin embargo sus hallazgos se definen a priori como limitados y como un campo de exploración de un fenómeno social complejo inabarcable en una investigación para la generación de teoría sustantiva o formal. Sin embargo, los hallazgos logran construir un marco comprensivo que articula y apuntala nuevas elaboraciones teóricas y prácticas.

**Fig. 15. Recorrido del proceso de análisis.**



Fuente: elaboración propia.

La integración con otras fuentes es el proceso mediante el cual se integran los análisis realizados desde otras fases y ejes de la misma investigación, como por ejemplo los resultados desde el la fase cuantitativa.

Para el análisis se ha contado con la asistencia del software de análisis cualitativo Atlas.Ti 6.1<sup>®</sup>, el cual permite la clasificación de la información, la formación de categorías y códigos, así como la redacción de *memos*. Asimismo, permite seleccionar los principales resultados que emergen en el proceso y construir redes de sentido que dan cuenta de la forma en que operan los principales códigos que articulan las construcciones de sentido. Estas redes son producidas gráficamente con la asistencia del mismo software para ser utilizadas como herramientas de análisis, transformándolas en

un dispositivo para experimentar, siguiendo la lógica de Latour (2008) del *texto como laboratorio*, y como medio para comunicar el complejo proceso de producción de los riesgos en el uso TICs por parte de preadolescentes, adolescentes, padres y madres.

#### **4.2. Tratamiento de la información cuantitativa.**

Se construye un fichero de datos y se analiza con PASW18® (SPSS). Se realiza inicialmente un análisis exploratorio de datos, para luego realizar una fase de análisis de reducción de dimensiones, tanto para la construcción de factores en índices.

Se opta por un análisis descriptivo de las dimensiones creadas, utilizando pruebas de ANOVA para las diferencias entre grupos y pruebas post hoc cuando corresponde, en el caso de las variables métricas. En el caso de las variables nominales y ordinales, se desarrollan análisis de segmentación CHAID exhaustivo, a fin de reducir dimensiones y extraer distinciones de orden cualitativo.

Los hallazgos de la fase cuantitativa son expuestos y discutidos de forma separada en un apartado preparado para tal efecto. Luego los hallazgos son integrados en el proceso de “ensamblaje con otras fuentes” antes descrito. Vale decir que esta investigación si bien combina dos tipos de investigación, cuantitativa y cualitativa, la fase cuantitativa se encuentra subordinada al análisis cualitativo, siendo un cuerpo de datos complementario a dicho análisis. Se trata entonces de un análisis con un bajo nivel explicativo, que se orienta a generar una descripción básica, la cual es reinterpretada a la luz de la emergencia de las teorías sustantivas creadas. Como señala Andreu (2007), “La descripción tiene como fin presentar los sucesos que se analizan con el escenario donde se desarrolla la acción y las actuaciones de las personas.

#### **5. Síntesis de diseño metodológico.**

Se sintetiza entonces el diseño adoptado. Se trata de un estudio con diseño mixto, es decir cualitativo y cuantitativo de carácter exploratorio, donde se consideran dos ejes. El primero compuesto por adolescentes y preadolescentes de nivel socioeconómico (NSE) medio-bajo y medio-alto, quienes han participado en una serie de actividades de trabajo de campo cualitativo. En el segundo eje, se encuentran padres y madres residentes en España, quienes han participado tanto en un trabajo de campo cualitativo,



como en una encuesta online, la cual se define como un instrumento complementario (Tabla 21).

**Tabla 21. Síntesis de ejes y diseño metodológico.**

<b>Eje</b>	<b>Nivel socioeconómico familiar.</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Localización geográfica</b>
<b>1. Adolescentes y preadolescentes</b>	Medio bajo	Cualitativo	Grupos de Discusión Talleres Creativos	Madrid Sur Madrid Centro
	Medio-alto	Cualitativo	Grupos de discusión Entrevistas individuales y grupales	Madrid Centro Madrid Centro Norte
<b>2. Padres y madres</b>	Medio bajo	Cualitativo	Entrevistas individuales	Madrid Centro Sur Madrid Norte
	Medio-alto	Cualitativo	Entrevistas individuales	Madrid Centro Madrid Centro Norte
			Taller Creativo	Madrid Sur
	Bajo, medio y alto	Cuantitativo	Encuesta Online	España (17 CCAA +1 ciudad autónoma)

## CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS.

---

Se presenta a continuación los resultados del análisis realizado. Se presenta dividido en dos partes. La primera está expone los hallazgos del eje de los preadolescentes y adolescentes, mientras la segunda parte expone lo encontrado en el eje de padres y madres. En el caso de la información de orden cualitativo, se exponen los resultados del análisis ejemplificando con fragmentos fotografías de los productos confeccionados en los Talleres Creativos. En cada caso se indica con una etiqueta a qué sección de las muestra corresponde cada fragmento y a qué técnica aplicada corresponde.

En el caso de diálogos recogidos, se indica con una letra “E” cuando se indica al entrevistado y con una letra “M” cuando habla el investigador-mediador. En los casos de diálogos múltiples, se indica cada hablante con la abreviatura “fem.” cuando se trata de hablantes de género femenino, y “masc.” cuando se trata de género masculino. En el caso de que más de una persona del mismo género aparece en un diálogo, se diferencian los hablantes con un número, asignado según el orden de aparición del hablante en dicho diálogo. Esto último implica que los hablantes de una misma actividad cambian su numeración de un ejemplo a otro, resaltando que lo relevante el discurso e información entregada y no la individualización de hablantes.

### **1. Primer eje: preadolescentes y adolescentes.**

#### **1.1. Las tecnologías de uso más frecuente: articulando las esferas pública y privada.**

##### **1.1.1. Internet.**

En el contexto de los hogares de preadolescentes y adolescentes, el acceso a Internet en los hogares tiene claras diferencias entre los niveles socioeconómicos. Entre los de nivel socioeconómico bajo, hay una presencia media de estas tecnologías. En algunos casos hay acceso a un equipo común para toda la familia, mientras que la mayoría de los preadolescentes y adolescentes de nivel socioeconómico bajo acude a locutorios, telecentros y escasamente en la escuela, donde la hipervigilancia sobre la navegación restringe su uso.

Los locutorios son entonces espacios sin tutelaje, donde no hay mayores restricciones para el uso y el acceso queda mediatizado por la disponibilidad de los escasos recursos económicos propios, lo cual diferencia drásticamente entre adolescentes y preadolescentes. Un aspecto muy relevante que posteriormente veremos con mayor detalle, es que los locutorios son en su mayoría lugares de y para inmigrantes, generando una distinción muy específica, tanto de clase, como de segregación étnica.

En el caso de preadolescentes y adolescentes de nivel socioeconómico medio-alto el equipamiento es muy avanzado, contando los hogares con más de un ordenador, lo que permite a los preadolescentes, y sobre todo a los adolescentes, contar con un ordenador personal y una multiplicidad de otros artefactos multimediales con acceso a internet. En estos hogares también podemos encontrar dos o más consolas de videojuegos que son reemplazadas por artefactos actualizados a medida que la edad se impone también sobre los artefactos haciéndolos obsoletos.

El uso de Internet en el hogar se produce en solitario la mayor parte del tiempo, sin la asistencia ni supervisión de un adulto, sobre todo los adolescentes. Esto se produce en muchos casos en espacios privados como la propia habitación, sobre todo en el caso de quienes acceden con portátiles, caso que sólo se encuentra entre los adolescentes de mayor edad y que pertenecen a hogares de mayor ingreso, con alguna excepción. Quienes disponen de ordenador en su cuarto son conscientes de la ventaja que esto supone, dado que les otorga mayor privacidad para conectarse y navegar por la Red. La posesión-uso de tecnología se articula entonces con el eje dependencia/independencia, formando una relación circular. No sólo es más independiente quien tiene acceso personal a tecnología, al mismo tiempo la tecnología personal produce independencia mediante su dominio en el espacio doméstico.

En este sentido la posibilidad de que la tecnología pueda transitar dentro del hogar de una habitación a otra se enlaza con las modalidades de uso, las normativas parentales, las formas de uso, la intensidad de consumo y el status familiar como “operadores de tecnología”. Entonces el espacio doméstico se ha transformado produciendo movilidad y tránsito en su interior, como si de una ciudad se tratara.

Los objetos, en su materialidad, ingresan como *agencias* en la red de acción, produciendo cierres comunicacionales dentro del hogar, así como la posibilidad para el despliegue de la propia autonomía y un estatus privilegiado dentro de la familia, siendo “el más listo de todos”.

*Masc: Yo soy el más listo de todos, que tengo el ordenador en mi habitación. Tengo el pestillo puesto, voy y lo cierro.*

*M: ¿Y tus padres qué te dicen? ¿No te ponen problemas?*

*Masc: No, me ponen una norma, me dicen que hasta las 12. Pero cuando son las 12 cierro la puerta para que no me puedan ver. Y a lo que se van a dormir yo cojo y me conecto otra vez.*

(NSE bajo, GD1: 14 a 17 años, masc.)

Lo anterior también nos deja ver la forma en que se produce el estatus entre los jóvenes, negociando la presentación del sí mismo (Goffman, 1987), personificando al *listo* que es capaz de burlar la tutela parental. La tutela es eludida por la movilidad del ordenador aunque este no deje el hogar, donde la conexión de WIFI opera como ancla que mantiene atada esta nave virtual a lo doméstico, pero permite ir de un lugar a otro dentro del hogar. Estas formas de tránsito al interior del hogar pueden agregarse a las formas descritas por Larsen et al. (2006), dado que la exploración del mundo, en sus aspectos permitidos y prohibidos, se produce no sólo en la navegación en internet, si no en la producción de espacios personalizados, ya sea por negociación o a través de la evitación de una normativa parental, abriendo espacios de independencias. Podemos decir: “donde se cierra una puerta se enciende una pantalla”. Una adolescente de un hogar de bajo ingreso y con dificultades de logro escolar, comenta: *a mí siempre, a mí cuando me castigan, me castigan sin ordenador, porque saben que no...pero como mi padre tiene internet en el móvil, lo saco y ahí me conecto* (NSE bajo, TC13: 14 a 17 años, mix.)

La movilidad dentro y fuera del hogar alcanza su expresión máxima en el salto desde el ordenador a los smartphones y otros dispositivos móviles con acceso a internet, donde la red que ancla tecnológicamente al hogar desaparece.

#### 1.1.2. Teléfonos móviles, Smartphones y otras tecnologías móviles.

Los teléfonos móviles son dispositivos de uso habitual entre niños/as y adolescentes consultados, con una clara diferencia por edades en cuanto a la modalidad

y frecuencia de uso. Se produce una diferenciación entre grupos socioeconómicos y edades, resultando los de mayor edad y con mayores recursos económicos quienes cuentan con artefactos más sofisticados como *smartphones* y *tablets*.

Revisar los perfiles de redes sociales y enviar mensajes a amigos son las actividades más comunes con esta tecnología, siendo utilizados de manera menos habitual para tomar fotografías y realizar videos, lo que se explica más que nada por las características del equipamiento. Las llamadas sólo aparecen como un último recurso, lo que se encuentra mediatizado tanto por el coste de la llamada, como por el sentido de la misma en la trama de confianza y coordinación. La llamada no solamente cuesta dinero, sino que es un tipo de comunicación reservada para las relaciones de alto nivel de confianza, como la familia o la pareja. Este tipo de relaciones demanda normativamente este tipo mediación, lo que coincide con Jin & Peña (2010), quienes han encontrado una relación directa entre la percepción del compromiso y las formas de uso de la comunicación móvil al interior de las parejas. La asimilación de estas tecnologías es coherente con la relación entre humano y máquina en forma de un *cyborg*, descrita por Haraway (1988, 2003). La relación va más allá de la prótesis, puesto que no es la sustitución de un órgano o función, sino más bien la amplificación de las posibilidades de comunicación. Es en este punto que internet y la telefonía son tecnologías ya completamente convergentes e indiferenciadas. Ya no se trata simplemente del tránsito de contenidos de un medio a otro, como en el caso de las fotos que se toman con el móvil y luego se suben a internet: *Pues, hacer fotos y luego colgarlas en internet*. (GD-GSE bajo: Adolescentes, entre 14 y 16 años), sino que internet se ha desplazado desde espacios estáticos a los espacios móviles.

*Yo lo utilizo eh... para Twitter eh... para meterme en redes sociales también, para a veces buscar información cuando mis hermanas están... están con el ordenador y no sé, tengo que buscar algo en Wikipedia, lo busco y... mayormente pues para llamar y ya está. O sea para comunicarme (risas) (NSE medio-alto, E3:14 a 17 años, masc.)*

*Fem 1: seguro que ahora todos estos están conectados al Tuenti.*

*Masc: si, yo creo que si*

*Fem 2: o sea, podemos estar haciendo otra cosa, pero estamos conectados*

*M: con el ordenador.*

*Masc: no, con el móvil*

*Fem 3: con los móviles*

*Masc: yo creo que ahora me conecto más con el móvil que con el ordenador*

(NSE medio-alto, GD2: 14 a 17 años, mix.)

La transformación tecnológica desde los móviles tradicionales a los smartphones reorganiza los usos y los medios comunicativos del cuerpo. Es el paso de la voz al tacto y la vista, donde la exploración móvil de las relaciones personales ocupa todos los espacios de ocio, produciendo un uso multifocal. El fenómeno no es completamente nuevo. Es un caso que guarda una relación con la determinante masificación generacional del *Walkman*, artefacto que inaugura una era para la portabilidad de tecnología que media en la producción de aspectos tan relevantes como la narrativa personal (Chambers, 1990), sin embargo la movilidad de internet y su valor comunicativo permite una aproximación a la ubicuidad de la que habla Haraway (1988, 2003), generando una presencia en múltiples escenarios al mismo tiempo, o más bien múltiples versiones de un generador de contenidos acerca de sí mismo, lo cual rompe completamente las barreras de la autodescripción íntima que se encontraba en el uso de *Walkman*, donde la única distinción entre el yo y el otro es, escuchar/no escuchar.

Por otra parte, internet aporta el sentido agregado de lo comunitario en la movilidad, es decir, el desanclaje del territorio, ya no solo en la conexión desde diversos puntos, como es el caso de los ordenadores no portátiles, sino en conexiones móviles que permiten “mapear” territorios extensos en que se indican coordenadas situacionales. En ese sentido, los twitteos no son simplemente reportes sobre el sí mismo, sino sobre el fenómeno social en que el twittero se desenvuelve.

Los testimonios de coordinación mediante un interfaz vigente dan cuenta de la naturalización del uso de una tecnología nueva, incluso si no se es usuario, lo que permite observar cómo los agentes se movilizan haciendo circular símbolos, notificando cuál es la interfaz vigente para situar a un agente que se autoinforma dentro o fuera de la red. Una adolescente comenta en un grupo de discusión: *Y la Blackberry, ahora, dame tu código de la Blackberry, pero yo no tengo* (NSE medio-alto, GD3: 14 a 17 años, fem.).

Otra función muy relevante de los móviles de última generación es la fotografía digital. Ahora bien, los adolescentes y preadolescentes consultados, poseen artefactos que en su mayoría no permiten hacer fotos de alta calidad, por lo cual las cámaras digitales siguen siendo el principal recurso para dicho propósito. La calidad de la

imagen es entonces un aspecto muy relevante, para lo cual la actualización tecnológica es altamente necesaria. La imagen digital permite mucho más que una forma fácil, inmediata de producción de elementos informacionales; permite además la selección de formas de presentación de la persona, así como un mapeo instantáneo del entorno, la identidad social, las amistades y todo aquello que puede indicar el estatus. La autofoto aparece en su función de modulación identitaria y como mediadora del mundo social cercano (Lasén, 2012). En este sentido, el cuerpo opera como anclaje para la construcción de la identidad (Revilla, 2003), sin embargo el cuerpo aparece multiplicado y fraccionado en dimensiones diferentes. El cuerpo real y el cuerpo representado operan de maneras diversas. El cuerpo real es siempre un cuerpo mediado y como tal, se transforma en un artefacto, y dicho artefacto es preparado para la construcción de una presentación personal altamente tecnificada, pero no por eso menos real. El cuerpo tecnificado se orienta al otro, no se trata exclusivamente de una experiencia personal del cuerpo que también se ensambla en este proceso, sino además de una experiencia con otro, tanto conocido, como desconocido. Estas expectativas serán fundamentales para comprender más adelante, la dinámica *ver y ser visto*.

#### 1.1.3. Consolas y videojuegos de ordenador.

Las consolas de videojuegos abren una diferencia marcada por los recursos económicos del hogar. En el caso de aquellos que cuentan con uno de estos artefactos, se puede observar en el discurso cómo operan como medio para dos formas de sociabilidad poco exploradas. En el caso de los preadolescentes y adolescentes de nivel socioeconómico medio-alto, la propiedad de consolas de videojuegos más avanzadas y el acceso expedito a un ordenador personal, facilitan la participación en juegos online. Estos juegos permiten la exploración de interacciones más o menos coordinadas, donde habitualmente los adolescentes de género masculino compiten con otros, usualmente conocidos y ocasionalmente desconocidos.

*Masc: la anterior, la Play Station 2, no tenía internet para jugar con otros del mundo, y ahora sí tiene, y eso me parece que es bueno porque puedes conocer a gente de Francia, de Inglaterra...*

*Masc: Sí. Por ejemplo en el Call Of Duty puedes conectar... o Modern Warfare 3... puedes jugar en campaña, puedes jugar con amigos, puedes matar zombies y todo eso...*

(NSE medio-alto, EG2: 11 a 13 años, mix.)

Por otra parte, es posible observar algunos casos puntuales en que el juego de consola se utiliza en un espacio físico compartido, ya sea en sitios como el centro cívico como parte de actividades monitoreadas, o bien en los hogares. Esto es más común entre adolescentes y preadolescentes de nivel socioeconómico bajo, o bien entre las mujeres de cualquier nivel socioeconómico, quienes señalan participar más bien en juegos colaborativos, lo que es consistente con lo planteado por Thomas & Levant (2012), respecto de la relación entre las expectativas asociadas a la masculinidad y las tendencias agresivas asociadas a los videojuegos. Una preadolescente de nivel socioeconómico medio-alto señala:

*Yo tengo la Play 3 bueno y la Wii y la PSP, pero la que más uso es la Play Station porque por ejemplo si estoy en el salón que es donde hay más espacio porque hay un montón de espacio para poder jugar al Dance Dance que es para bailar y cantar y eso, o me meto a You Tube para escuchar música mientras hago los deberes o algo (NSE medio-alto, EG1: 11 a 13 años, mix.)*

Estas diferencias de género son mapeadas por adolescentes, y sobre todo por preadolescentes, para trazar en algunos casos estrictas diferencias de género. Estas diferencias son marcadas por algunos preadolescentes produciendo una devaluación de lo femenino, identificándolo con una forma pueril de uso de las consolas, lo que se observó de manera persistente en las técnicas grupales con preadolescentes, con el detalle interesante de la reacción sumisa, pero silenciosamente molesta, de las preadolescentes, dando cuenta de un malestar que no se articula completamente en el discurso, pero se experimenta y comunica de forma tácita en la acción.

*M: ¿A qué juegan las chicas?*  
*Masc: A cuidar perritos en la Nintendo... (Risas)*  
(NSE medio-alto, EG2: 11 a 13 años, mix.)

En el mundo preadolescente, la efectividad en estos juegos opera al servicio de la construcción del estatus, por lo tanto es importante ser un *buen jugador*. Ser un jugador novato es sinónimo de debilidad, y el juego no serio algo absurdo y despreciable, lo que como hemos visto se asocia muy comúnmente a lo femenino. Un preadolescente de género masculino se refiere a la forma en que las mujeres utilizan los videojuegos:



*No a mí me da igual cómo utiliza el juego, lo que pasa es que ellas en realidad lo utilizan como para... por ejemplo hay gente que pasa de hacer las misiones y se dedica a juntar estrellas. Cuando mato a un policía, me gano a una estrella* (NSE medio-alto, EG1: 11 a 13 años, mix.).

Este discurso es complementario con un efectivo desinterés de las preadolescentes y adolescentes en los aspectos competitivos del uso de consolas, quienes al experimentar los juegos donde se pone en práctica la competencia, no dan mayor importancia a estos aspectos. Una preadolescente puntualiza: *Yo no mato porque me da pena matar, lo único que hago es que si veo ahí un coche vacío sin nadie, lo robo y voy por la ciudad* (NSE medio-alto, EG1: 11 a 13 años, mix.)

Sin embargo, el juego solitario es lo más habitual, siendo las interacciones cara a cara un comportamiento marginal. Es así como la sociabilidad que ofrecen potencialmente las consolas y juegos online puede no ser aprovechada por aquellos/as preadolescentes y adolescentes que corren el riesgo del aislamiento. Cabe recordar en este punto que existe un debate acerca de los efectos adictivos del uso de estas tecnologías. Lo relevante en este punto no es si los juegos son o no adictivos, sino la incorporación de la adicción, el enganche como tema fundamentalmente asociado al juego y secundariamente a las interacciones en las redes sociales.

La excitación ante la violencia de los videojuegos, en su virtualidad, produce este efecto en un espacio donde los cuerpos no reciben las agresiones, lo que no se diferencia tanto probablemente de aquello que experimentamos al ver televisión, o al leer una novela. La violencia aparece como un producto del híbrido producido por las máquinas (consola, mandos, pantalla) y el usuario. Aquí se comunican dos dimensiones de la vida de preadolescentes y adolescentes. Por una parte, una dimensión interna con deseos cuya intensidad y naturaleza no es compatible con un entorno que les impone un *principio de realidad* (parafraseando el concepto freudiano), mientras, en la dimensión social, una presentación de la persona (Goffman, 1987) adecuada es exigida, para lo cual la prótesis tecnológica permite la expresión de estos deseos de manera desplazada, desde agencias humanas a otras no humanas. La competencia entre pares para alcanzar un estatus *logrado*, siguiendo la distinción clásica de Linton (1936/1985), se traslada al entorno virtual, organizando un sistema de calificación del desempeño en estos sistemas de competencia. Sobre este tema volveremos cuando revisemos la forma en que se manifiesta la generación de contenidos. Entonces la producción del género reaparece en

el análisis, imponiendo una lógica biopolítica en que los cuerpos y su prótesis están al servicio de una lucha por la producción de las identidades de género (Haraway, 1988).

## **1.2. Usuarios expertos al interior de la familia: la redistribución del saber cultural.**

Los adolescentes muestran un control bastante amplio de un conjunto restringido de medios tecnológicos de uso doméstico y personal. Los ordenadores, los móviles y otros artefactos son de uso extendido sin dificultades, o al menos la declaración de dificultades es algo no deseado. El uso principal de internet se restringe a las redes, mientras la búsqueda de información se concentra en la realización de deberes obligatorios, concentrándose en dos o tres sitios de búsqueda altamente mediada y procesada. Quienes utilizan las tecnologías para usos más avanzados son una minoría, en oposición al mito de los niños genio que operan tecnología.

Lo que se observa más bien es una representación de las propias competencias y las del mundo adulto, lo que se coordina ecológicamente en el sistema familiar. Entonces la forma en que se organiza el discurso sobre las propias competencias para el uso se encuentra determinada por variables familiares como el grupo socioeconómico.

En el caso de los preadolescentes y adolescentes de bajo ingreso, se produce una inversión del proceso tradicional en la difusión de la cultura y el conocimiento. En las sociedades tradicionales, y es tal vez lo que podría definir una sociedad como tradicional, los adultos (tanto en el sistema educacional como en el sistema familiar) son quienes enseñan a las y los menores de edad, reproduciendo el conocimiento y los valores de la cultura. Esto es lo que se desprende de todas las definiciones de cultura que revisamos previamente y opera como el sustento esencial de lo que sociología y psicología social han denominado procesos de socialización primaria.

Internet aparece en el discurso como *laboratorio* de producción de saber juvenil. Se extiende hasta el hogar, como un científico produce sus hallazgos bajo la mirada de un microscopio y luego se traslada a una sala de clases a comentar su descubrimiento.

*Hombre1: Yo a veces le enseño a mi madre.*

*M: ¿Qué le enseñas?*

*Hombre1: A escribir, los juegos...*

*Masc 2: Ah, eso sí.*

*Masc 1: Te dice, ¿qué haces? Pues mira, “¿a ver?”, y ya está.*

(NSE bajo, GD2: 11 a 13 años, mix.)

Podemos pensar que la temporalidad de la tecnología también interviene en este proceso, puesto que su transitoriedad y fácil reemplazo, en definitiva el ritmo de su *desacralización*, operan diferencialmente en las edades, siendo los más jóvenes quienes hacen de la innovación un elemento para la producción de la propia identidad. Queda volver a revisar este modelo a la luz de la perspectiva de padres y madres.

En el caso de los hogares de mayor ingreso la mediación se produce escasamente para el uso de programas y aplicaciones ligadas al trabajo, o funcionalidades que podemos denominar *instrumentales*. Sin embargo, cuando se trata del manejo de aplicaciones y programas destinados a la sociabilidad, como las redes sociales o a la obtención de material de ocio desde internet, como películas y juegos, los preadolescentes y adolescentes de niveles socioeconómicos medio-altos son mediadores activos.

*Fem 1: Pues, por ejemplo, mi madre tiene correo electrónico desde hace mucho tiempo, pero como no le gusta es que siempre dice la informática y yo no vamos juntas, pues que a veces la ayudo o si tiene que hacer algún trabajo porque es profesora del colegio, pues yo la ayudo o si no sabe algo pues también.*

*Fem 2: Yo también, a mi madre también.*

*Fem 3: Yo también.*

*Fem 1: Y me dice “ponme Facebook” y se lo pongo...y le miro yo las cosas porque ella no...*

(NSE medio-alto, GD3: 14 a 17 años, fem.)

En un segundo plano, encontramos fenómenos interesantes como el *multitasking*, presente en preadolescentes y adolescentes de ambos niveles socio-económicos. Este fenómeno se refiere al uso simultáneo de medios tradicionales como la televisión y los medios digitales como el ordenador. Estos medios operan como soporte de una multiplicidad de tareas como los servicios de búsqueda, la mensajería instantánea, videos, telefonía, etc. La extensión de este fenómeno sólo ha sido abordado recientemente, permitiendo observar que en el contexto de países desarrollados el *multitasking*, o *multitarea*, es una modalidad de uso altamente extendida entre niños, niñas y adolescentes (Rideout, Foehr & Roberts, 2010). Esta forma de consumo mediático es posible gracias a la habilidad para el manejo tecnológico; el saber y control

sobre el medio que muestra este segmento, lo que quizás es la marca característica de las generaciones, con una mayor familiaridad con este tipo de tecnología (Mussinelli, 2009), lo que no significa que esté ausente en adultos.

Adolescentes y preadolescentes con uso más intensivo dan testimonio acerca del desacople de expectativas por parte de los padres, quienes ven en el *multitasking* una serie de operaciones incompatibles y sin sentido.

*Masc 1: eso es lo que les cabrea a mis padres.*

*M: ¿cómo es eso?*

*Masc 1: que esté con el ordenador y la televisión al mismo tiempo, porque dicen que no atiende a las dos cosas, que estoy gastando energía a lo tonto (...) eso me dicen pero yo no lo veo...lo veo normal, puedes hacer las dos cosas a la vez.*

*M: ¿y a los demás...?*

*Mujer 1: si... que apague el ordenador o que apague la tele.*

*Masc 2: ¿pero cómo puedes mirar a la tele y el ordenador a la vez?*

*Mujer 1: pues si porque mientras que hablas.*

*Masc 1: mientras chateas, mientras los cinco minutos que no te hablan o lo que tardan en responderte, ves la televisión, y mientras vas escuchando la televisión, no sólo es ver, también es escuchar.*

(NSE bajo, GD1: 14 a 17 años, masc.)

*Rafael: yo a veces tengo varias ventanas abiertas*

*M: ¿Si? ¿Cómo qué? por ejemplo*

*Rafael: Pues que solo pones la primera abro Tuenti, la segunda You Tube, la tercera luego me meto en algún juego o en una alguna página de estas de humor.*

*M: ¿Todo eso al mismo tiempo?*

*Rafael: Si*

(NSE medio-alto, EG3: 11 a 13 años, mix.)

Como en la historia de la informática encontramos generaciones de procesadores en serie (un input tras otro) y generaciones de procesadores en paralelo (varios inputs simultáneos), una generación logra operar con una mayor complejidad. Esta capacidad para operar puede observarse como un manejo tecnificado del tiempo. La temporalidad infanto-juvenil no tiene sentido al parecer para las generaciones anteriores, quienes demandan que las acciones se sucedan una tras otra, mientras para las generaciones actuales la simultaneidad es al parecer un atributo deseable, que además les distingue de los adultos y en cierta manera apoya la construcción de la identidad etaria. El *multitasking* opera como forma de ensamble con el entorno sociotécnico pone de

manifiesto una forma de indicar la edad, en base al manejo de diversas temporalidades. La temporalidad del *multitasking* es muy interesante, puesto que opera como una suerte de personalización de prácticas altamente tecnificadas de las empresas, comprimiendo el tiempo y permitiendo compatibilizar muchas veces dos ámbitos de acción que los adultos parecen presionar por separar: el ocio y los deberes escolares. Una preadolescente comenta su forma de uso: *Yo por ejemplo también cuando hago un trabajo o algo pues siempre abro la Wikipedia o busco lo que tenga que buscar y a la vez estoy escuchando música o algo* (NSE medio-alto, EG3: 11 a 13 años, mix.).

El tiempo del usuario y el de la máquina se coordinan. Ante la pregunta sobre las posibles dificultades del multitasking, la demanda se desplaza al artefacto y a su capacidad de procesamiento. La lentitud humaniza la máquina y las temporalidades desajustan o sincronizan, dependiendo de la tarea y el flujo del uso:

*Masc: A veces pues si tienes muchas cosas abiertas va más lento de que si tienes una o dos pero...*

*Fem: Y te distraes un poco...*

*Masc: Pero puedes hacerlas varias a la vez pues, que vaya un poco más lento pues, si es eficaz...*

(NSE medio-alto, EG3: 11 a 13 años, mix.)

El multitasking entonces no aparece como un desafío, sino más bien como un fenómeno que es parte de un flujo de operaciones que se encadenan de manera compleja. Esto puede asociarse a lo que algunos investigadores han analizado como “experiencia fluida”, para referirse a una experiencia altamente reforzante en que el ejercicio de actividades en las cuales se pone en práctica una destreza produce una gran satisfacción y sensación de control (Zhi-Jin, 2009), lo que en el caso de los adolescentes y preadolescentes, no se restringe a los videojuegos, sino que se extiende a la experiencia multimedial de manera más amplia.

En el contexto de un grupo de discusión, un adolescente de nivel socioeconómico medio-alto expresa la naturalidad del multitasking:

*M: y eso de hacer dos cosas al mismo tiempo me imagino que no es fácil...*

*Mas.: tenemos dos manos, dos ojos...*

*(Ríen)*

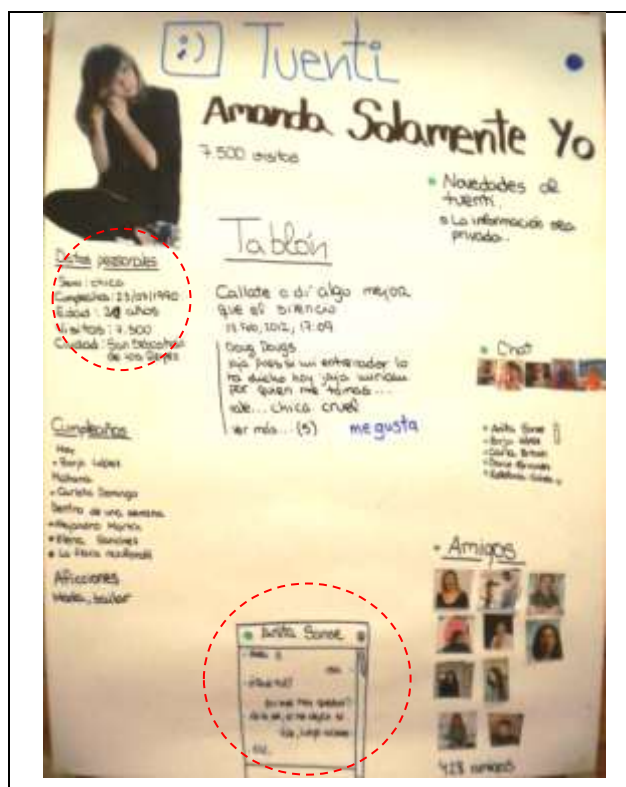
(NSE medio-alto, GD2: 14 a 17, mix.).

La naturalización de estas acciones permite apropiarse discursivamente para la formación de una identidad generacional, independientemente de que los adultos sean perfectamente capaces de desarrollar algunas de estas actividades. Lo que sucede en definitiva es que padres y madres son retratados ocasionalmente como extranjeros digitales que no comprenden a cabalidad el uso de los artefactos, siendo el multitasking una prueba de habilidad que no logran sortear.

### **1.3. Redes sociales y sociabilidad offline.**

Un aspecto que adquiere bastante claridad, en consonancia con lo planteado por boyd y Ellison (2008), es que las redes sociales operan como medios para articular relaciones offline, o al menos se orientan con esa expectativa. Niños, niñas y adolescentes parecen motivados al uso de redes sociales digitales para poder coordinar y activar su vida social offline. En los talleres ha sido posible observar cómo se proyectan interacciones ideales donde la independencia es un valor a alcanzar. En la figura 16 podemos apreciar un perfil de red social que presenta una interesante contradicción. Por una parte, la protagonista es una mujer de veintiún años, es decir, una adulta joven que parece representar el futuro cercano, sin embargo, más abajo un diálogo donde quien habla es la adolescente del presente, subordinada a la normativa parental al tener que pedir autorización para salir. El proceso de mediación en el Taller Creativo permitió observar además la negociación acerca de la edad que la protagonista debía tener, donde cada año cuenta. Primero optaron por asignarle veinte años, lo que luego fue corregido sobrescribiendo un 1, como se puede apreciar en el detalle que queda inscripto en el perfil.

Fig. 16. Perfil de red social. (NSE bajo, TC12: 14 a 17 años, fem.).



Si una red social no es compartida por el grupo local, es decir, la escuela, la ciudad, el país, pierde parte del atractivo, puesto que se reducen sustancialmente las posibilidades de interacción cara a cara. Ciertamente en Internet afloran formas específicas de sociabilidad y comunitarismo online, sin embargo, la tecnología posibilita formas de interacción en una comunidad que no podrían situarse en un espacio online u offline, produciendo una suspensión de la distinción entre estos dominios o marcos de sentido. Un grupo de adolescentes sintetiza los usos posibles de la red social:

*Fem1: pues el Tuenti es una red social en la cual agregas a tus amigos, o a gente que hayas conocido una tarde y le das tu nombre en el Tuenti, y pues hablas con ellos, fotos y tal, y así vas conociendo más gente*

*Masc: y cotilleas un poco...*

*Fem 2: no, cotillear, siempre*

*(Ríen)*

*Fem 3: Mirar lo que pone otra gente, qué amigos tiene, lo que sea. Como hay una cosa que se llama "estado", pues la gente a veces pone... eh...*

*Masc: lo que le pasa, frases que le gustan...*

*Fem 1: canciones también...*

*Masc: se utilizan también para videos, para ver videos*

*Fem 2: también tiene chat, para hablar con otras personas*  
(NSE medio-alto, GD2: 14 a 17 años, mix.)

La mensajería instantánea parece ser un equivalente funcional de la *presencia*, en la medida que posibilita un intercambio en tiempo real y es posible “quedar” en un entorno digital. De esta manera mensajería instantánea y redes sociales son de vital importancia para coordinar la vida social offline de preadolescentes y adolescentes, siendo un medio que asiste a las redes de interacciones donde se comparten intereses y aficiones.

*Masc 1: no pues yo por ejemplo, juego al baloncesto y todos los que juegan al baloncesto, yo creo que...si juegan al baloncesto y es compatible contigo, tienes que tenerlo por ahí por si alguna vez quieres jugar un partido o algo, le llamas.*

*Masc 2: por foros y cosas de esas también.*  
(NSE bajo, GD: 14 a 17 años, masc.)

Las tecnologías compiten. En las distinciones de preadolescentes y adolescentes se observa cómo modulan grados de confianza y van marcando los ritmos de sus relaciones sociales con la asistencia de los artefactos. En este sentido es que la entrega de una dirección de correo electrónico, de MSN, o un número de móvil *traducen* – en el sentido abordado por Latour (2008), es decir, transmiten información agregando contenido y valor-, las expectativas y producen efectos en el compromiso relacional. Ahora bien, naturalmente que la traducción no puede ser unívoca y produce controversias. En otras palabras, no hay una regla común y nítida sobre qué significa compartir esta información.

*Fem: Yo el teléfono.*

*Masc 1: Primero salir con él, sabes, luego si él te invita pues bien, si yo también lo invito pues bien. Luego si es de confianza le pido el mail o este es mi Messenger para que me puedas hablar, sabes.*

*Masc 2: Si tenemos buen rollo pues le daría el Messenger.*

*Masc 3: Yo primero el teléfono, antes que el Messenger.*  
(NSE bajo, GD2: 11 a 13 años, mix.)

Es muy interesante cómo entonces el Messenger para algunos se inserta en estas estrategias de construcción de las relaciones, permitiendo la exploración gradual de la confianza, compitiendo con otros medios tecnológicos como el teléfono móvil. La confianza como hemos visto se sedimenta como memoria de un sistema, en este caso de



interacciones, donde preadolescentes como los del fragmento anterior enlazan un paso con otro, ejecutando lo que podemos denominar ya un *programa interaccional de confianza*, utilizando la noción luhmanniana de programa, es decir, aquellas orientaciones para que las operaciones de un sistema puedan ocurrir (Luhmann & De Giorgi, 1993). Como las semánticas, es decir, las premisas de sentido que merecen ser conservadas, de las que los sistemas de interacción se nutren (Robles, 2006), parecen no ser homogéneas, las rutas de producción de confianza se tienen que negociar con el riesgo de entrar en conflicto, lo que no es otra cosa que la coordinación que produce la complejidad de la sociedad moderna altamente diferenciada (Luhmann, 2000).

Es importante hacer notar que algunas de las distinciones recién expresadas surgen del análisis de la primera fase de la investigación, cuyo trabajo de campo fue a mediados del año 2010. Lo más relevante para la iniciación en el uso es una fórmula vieja y conocida: todos lo tienen. La creación de un perfil de red social es un fenómeno social, donde la distribución, normalización y vigencia de un medio determinan su uso. En internet parece no tener sentido ser el único o única que utiliza algo. No se trata de probar una experiencia, más o menos saludable, como fumar o comer. Si bien estas últimas son habitualmente experiencias sociales, donde la influencia, la socialización y la presión del entorno aumentan o reducen la probabilidad de que se realice la conducta, el sentido, el goce y los resultados del proceso pueden ser extraídos del entorno social. En el uso de la red social hay algo más que el mero uso de compartir un mismo lugar o experiencia, precisamente porque es a la vez el *lugar* donde las interacciones se *producen* y donde se coordinan otros encuentros, por lo tanto, no tener acceso a la red social es quedar excluido, reduciendo (¿empobreciendo?) la vida social adolescente y preadolescente. Por otra parte, se anuda la identidad en el más claro sentido. Se trata de la expectativa de “ser idénticos”, o al menos de no ser distintos. Entonces es necesario seguir la pista de las tecnologías vigentes, de lo contrario operamos en una plataforma que se encuentra vacía, un territorio desierto. En este sentido, la breve extensión del trabajo de campo (menos de dos años) permite ver sutiles diferencias longitudinales, que se evidencian en el reporte de preadolescentes y adolescentes, quienes introducen la variable temporal y apelan a un “antes” de la entrada de las redes sociales en sus prácticas de socialidad. Una adolescente comenta el auge y caída de Messenger y su reemplazo por Tuenti.

*...porque... es como... o sea, como el Messenger. En el colegio se usaba el Messenger y en el instituto se usa el Tuenti, si todo el mundo tiene Tuenti pues..., es un poco como... pues como todo el mundo lo tiene, pues te lo haces tú también pero... fui de las últimas en hacerme el Tuenti (...) Porque... en parte porque como todo el mundo lo tiene y nos dejamos muchas veces... yo muchas veces lo pienso, es como... no presión de grupo pero como que si todo el mundo tiene una cosa, pues tú también quieres tenerla, no quieres ser la rara que no tiene Tuenti y luego que... esta no sé... mola porque puedes... así no... por ejemplo puedes quedar y esas cosas sin gastar dinero para los mensajes...(NSE medio-alto, E2: 14 a 17 años, fem.).*

En el caso de los adolescentes y preadolescentes con más acceso a tecnología, la red social suplanta al teléfono móvil tradicional, bajo el sobreentendido que el acceso a las redes es multifocal gracias a la tecnología móvil. Es decir, adolescentes y preadolescentes operan bajo una expectativa *estabilizada* de que el interlocutor mantiene un perfil de red social, al cual puede acceder desde distintos puntos. En un grupo de discusión una adolescente comenta: *Antes era dame tú móvil, ahora es dame tu Tuenti* (NSE medio-alto, GD3: 14 a 17 años, fem.)

El caso especial de los preadolescentes y adolescentes de estatus socioeconómico bajo, principalmente hijos e hijas de migrantes marroquíes y latinoamericanos, muestra cómo la familia y las amistades en otras regiones del mundo constituyen una motivación poderosa para el uso de estos medios. Al tratarse de hijos de inmigrantes, la lejanía de las relaciones “suspendidas”, puede acortarse con estos medios, transformando además la temporalidad. Los seres queridos que están lejos, no sólo por la distancia, sino también en el tiempo, pueden ser llamados al presente como distinciones del pasado para “reconstruir” virtualmente la familia en el presente. Entonces la red social, cuando se vincula a lo familiar, opera como memoria y equivalente de la presencia de los integrantes de la familia, conectando a quienes no pueden estar presentes. Un adolescente hijo de inmigrantes comenta: *Chatear, por ejemplo, yo por ejemplo lo uso para..., yo tengo el Messenger para hablar con mi gente de ahí, del Sahara, entonces...* (NSE bajo, GD1: 14 a 17 años, masc.).

#### **1.4. Conocidos y desconocidos: abundancia y origen de los contactos.**

Los contactos de mensajería y redes sociales son muy abundantes, contando algunos hasta 500 contactos en Tuenti y más de 400 en Messenger. En la adolescencia,

el número parece ligarse directamente a la edad, resultando que a mayor edad es más probable encontrar una mayor cantidad de contactos.

*Fem: 48.*

*M: 48, ¿Te acuerdas cuántos?*

*Masc 1: 35.*

*Masc 2: 30 y tantos.*

(NSE bajo, GD2:11 a 13 años, mix)

*Masc 1: conectados, cincuenta.*

*Masc 2: yo debo tener unos 600*

*M: ¿seiscientos? ¿Y por allá?*

*Masc 3: 300, 400 como mucho.*

*Fem1: yo 60 conocidos... no meto a la gente desconocida.*

*Fem2: yo también, menos de 100.*

*M: menos de 100.*

*Fem 2: y luego en el Tuenti sólo a gente conocida.*

(NSE bajo, GD3: 14 a 17 años, mix.)

*M: ¿Y cuántos contactos tenéis más o menos en estas redes?*

*Fem 1: Más de quinientos. No me salen porque...*

*Fem 2: Tenía quinientos y borré y dejé cuatrocientos o por ahí, trescientos.*

*Fem 3: Yo también tengo pocos, bueno pocos...tengo trescientos, un poquito menos.*

*Fem 4: Yo no sé pero tampoco tengo muchos...*

(NSE medio-alto, GD3: 14 a 17 años, fem.)

No todos estos son contactos con los cuales se mantienen interacciones frecuentes, sino que la mayoría parece ser parte de una colección que surge de momentos de exploración de las posibilidades de interacción con otros. En otras palabras, la abundancia de contactos debe ser relativizada, siendo no tanto un conjunto de interacciones disponibles o acoples laxos, sino más bien una suerte de cementerio de interacciones extintas. Sin embargo, esta es sólo la cara interna de esta colección de contactos, es decir, los espacios posibles de socialidad que cada uno de estos contactos puede o no proveer. Sin embargo, la persona también se construye en coordinación con estos contactos, siendo el número algo significativo. Como señala Latour (2011), se trata de un paso del “ser” al “tener”. La colección de amigos/contactos produce una forma de “ser” en la vida social, donde la acumulación, el “tener”, permite la inclusión en espacios que se buscan activamente. En este sentido, opera una noción monetarizada

de las interacciones en un mercado donde se invierte en más contactos, operando una construcción del sí mismo en base a la colección de otros.

En muchos casos, reflexivamente, los adolescentes elaboran sus propias teorías sobre la vida social, distinguiendo de manera muy clara entre ser amigos y conocidos. Se trata de un actor social que se coordina para reducir la incertidumbre de la vida social contemporánea, intentando ordenar la complejidad en un proceso continuo, siguiendo un patrón información ➔ indeterminación/indexicalidad ➔ Información. Esta reflexividad da cuenta de que la experiencia de las redes sociales no implica una forma de sociabilidad exenta de críticas y malestar que da cuenta de una representación bastante acabada de la complejidad social:

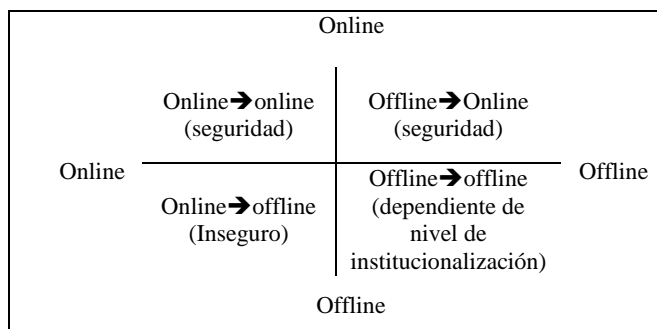
*Porque la gente lo confunde, dice “no, yo tengo más de quinientos amigos en Tuenti”, sí, pero ¿cuántos de esos son tus amigos? Es una palabra que los dueños de las redes sociales -los que han creado las redes sociales- utilizan mal. Son contactos, no amigos, porque a veces tienes a gente agregada con la que no hablas nunca, que a lo mejor conoces del colegio pero de pasada, que alguna vez has hablado con él pero no es tu amigo de verdad. Si nos ponemos a contar en el Tuenti cuántos amigos tengo, a lo mejor no llegan a cincuenta. No...no siempre se utiliza bien la palabra “amigos” en las redes sociales. Y en el caso de Tuenti que tienes estos doscientos, ¿de dónde salieron entonces? ¿Dónde los conociste? (NSE medio-alto, E3: 14 a 17 años, masc.)*

La petición/entrega de números de teléfono, códigos Whatsapp, emails y el envío de invitaciones de *Tuenti*, constituyen un arsenal de estrategias y programas de acercamiento y coordinación de confianza. Todas estas estrategias parecen estar en gran medida al servicio de la sociabilidad offline, que parece ser mucho más relevante que las relaciones que nacen y se desarrollan online.

Esta sociabilidad, en sintonía con lo señalado por danah boyd (2008), es parte de la forma en que los lazos cercanos se reaniman y sedimentan, manteniendo el interés en un entorno restringido de conocidos con los cuales hay contacto previo. Esta autora insiste en que además las redes se forman entre jóvenes que tienen intereses similares y que las relaciones con personas de otras edades o con intereses radicalmente diferentes son escasas y/o poco significativas. La confianza opera transitando entre esferas, online y offline. Ahora bien, este tránsito no es estricto, ni obedece de manera unívoca a una regla, sin embargo parece agruparse de manera preferente en ciertas direcciones, dando cuenta de los tránsitos de mayor y menor riesgo. En el caso de del nivel socioeconómico

alto, la confianza se refuerza en una mayor institucionalización de la experiencia social porque todos los planos donde se mueven quedan regulados por adultos: colegio, campamentos, clubes y otras actividades de donde surgen contactos (figura 17).

**Fig. 17. Riesgo y seguridad en tránsito online/offline**



Mantener los contactos en su hábitat original parece ser lo más seguro cuando estos se inician de forma online, mientras que por oposición el paso de online a offline es inseguro. En el discurso por otra parte se plasma tanto la seguridad que produce el paso offline a online, operando como indicador de confianza. Por otra parte, el discurso más marginal es aquel que rechaza el uso de internet, y por lo tanto la distinción online/offline es irrelevante, quedando la incógnita de si se trata de un ámbito de seguridad, lo cual sólo se produce de manera muy escasa en el nivel socioeconómico más bajo.

Las relaciones tienen una temporalidad definida. De la misma manera que los contactos se incorporan en los medios que niños/as y adolescentes manejan, pueden salir de ahí cuando las relaciones se agotan o se hacen poco significativas, o como dice Robles (2006) “cuando se pierden en el tedio” porque no pueden introducir novedades con nuevas “comunicaciones temporalizadas”. Es muy interesante cómo, sobre todo los y las adolescentes, producen una suerte de “limpieza” repasando su lista de contactos, dando continuidad a unos y descartando otros con los cuales no se ha producido memoria en el sistema, aplicando el código conocido/desconocido.

*M: vale ¿y ustedes?*

*Fem: yo, lo que yo eliminé a todos los que no conocía y he dejado 129 que conozco.*

*M: ya, ¿y por qué eliminaste a tanta gente?*

*Fem: porque es que no los conocía de nada.*

*(NSE bajo, 14 a 17 años, mix.)*

*M: Y hablaban de los contactos, de dónde salen...dijeron 300, 100, 500...*

*Fem 1: Pues, si te vas de vacaciones y conoces a alguien y pasaste cierto tiempo con esa persona, la agregas, sabes, como para crear una relación ya de amistad.*

*Tienes a tú grupo de amigos.*

*Claro y si tienes gente ya mayores familiares, también.*

*Fem 2: Yo, por ejemplo, cada cierto tiempo voy sacando a la gente con la que no hablo, que no me meto en su cuenta y les borro.*

*Fem 3: También.*

*Fem 4: Yo debería de hacerlo.*

*Fem 2: Yo tenía 490 y tantos amigos y es que te digo que me quedé con 300.*

(NSE medio-alto, GD3: 14 a 17 años, fem.)

Los contactos más fáciles de excluir son aquellos que nacen en las relaciones online, es decir, aquellos contactos que han surgido dentro de la red, o que son producto de una invitación por parte de otro usuario sin que se produzca mayor comunicación online u offline posteriormente. Vale decir de paso que esta modalidad de contacto es más propia de los adolescentes que de preadolescentes. Para los de menor edad incluso esta forma de contacto parece tener poco sentido, siendo el código conocido/desconocido todavía modulado desde la familia misma, como la unidad social relevante para orientar la acción.

*M: ¿Y ustedes han conocido gente por internet?*

*Masc 1: No.*

*Masc 2: Yo no.*

*Masc 3: Por el Messenger, yo un primo mío que no conocía...*

(NSE bajo, GD4: 11 a 13 años, mix.)

Podemos proponer entonces que es posible asumir que los usuarios, en este caso preadolescentes y adolescentes, operan con una suerte de cálculo prospectivo del potencial de las relaciones, donde las instancias de contacto cara a cara adquieren más peso.

Como hemos visto, preadolescentes y adolescentes hacen continua referencia a la dinámica de la confianza/desconfianza. En el caso de las relaciones que surgen desde la dimensión offline, para ellos y ellas la confianza se adquiere en un proceso gradual con algunos hitos, donde la entrega de los medios de contacto electrónico es un paso donde se sella un pacto mínimo de confianza. Sin embargo, en el caso de las relaciones que surgen desde la dimensión online, el camino es inverso y los pasos para ganar confianza

son más difusos. Esta difusión es un fenómeno de dos caras que anuda tanto el problema de las prácticas comunicativas como su estudio. Por mucho que las personas puedan abrigar sentimientos de confianza, la producción de la confianza no puede ser encapsulada como un fenómeno psicológico, puesto que parece más bien una coordinación entre *cajas negras* que actúan produciendo memoria en un sistema de interacciones. Cada comunicación repercute en la probabilidad de la producción de la siguiente, bajo el influjo de la indeterminación, observada como déficit informacional, es decir, una comunicación que no se cierra debido a que es necesario seguir buscando el sentido de la comunicación. Esto se observa en la presentación de un contenido atractivo pero incompleto que impulsa a nuevas aproximaciones. Este es un aspecto de primera importancia, puesto que es precisamente uno de los temas centrales en el debate sobre la seguridad para niños y adolescentes en Internet. Como hemos visto, los “depredadores en internet” parecen haber tecnificado en algunos casos estas aproximaciones que probablemente lograron intuir y desarrollar. Como lo indican los perfiles desarrollados, se trata también de usuarios aventajados. Es muy relevante que, si bien preadolescentes y adolescentes aparecen como sujetos con bastantes recursos para poder manejar de manera responsable los medios digitales, muestran cierta ingenuidad y una resistencia muy débil para abrir espacios donde se producen riesgos que tal vez no son comúnmente visibilizados. Es así como algunos adultos que tienen espacios de confianza previos, como es el caso de los profesores, pueden abrir canales de comunicación personalizada y privada con niños/as y adolescentes. Pese a que el discurso de preadolescentes y adolescentes se encuentra poblado por alusiones a la pedofilia, y la literatura especializada indica consistentemente que los agresores sexuales son principalmente personas en el entorno cercano de las víctimas (ver: Díaz Huertas, 2011), no se observa un cuestionamiento a agregar a profesores como contacto de mensajería y redes sociales. El profesor no es un personaje amenazante, porque es “conocido”.

*Fem: Los padres, los profesores...porque como tiene Tuenti.*

*M: ¿Él tiene Tuenti, el profesor?*

*Fem: Sí.*

*Masc: Tuenti, Messenger...*

*Fem: No, Messenger no tiene.*

*M: Pero tú decías que compartías el Messenger con algún profesor, ¿no?*

*Masc: Con alguno sí, porque nos lo dan a nosotros.*

*Fem: Nos ha dado el Tuenti.*

*Masc: Tiene Messenger y Tuenti.*

(NSE bajo, GD2: Preadolescentes, entre 11 y 13 años)

*M: ¿qué uso le dan ustedes a internet?*

*Fem 1: por ejemplo los deberes.*

*Masc 1: ahora los profesores nos mandan muchos más trabajos por internet.*

*Fem 1: busca no sé qué, información sobre esto,...*

*Masc 1: también te mandan hacer trabajos por Facebook en mi instituto.*

*Masc 2: todos los institutos tienen la página web y eso, para ver los exámenes.*

*M: pero eso de los trabajos por Facebook, ¿cómo es eso?*

*Masc 1: pues el profesor cuelga una foto, o te mandan una foto por mensaje privado, y te dice que tú le envíes a él la descripción de la foto, qué es la foto, cómo no sé qué... por Facebook todo, ya no es por papel.*

*Fem 1: eso es guay, porque te corrige las faltas de ortografía el teclado.*

*Masc 1: ya te piden que les envíes tu información por correo electrónico, por ficha. Darles el correo electrónico a los profesores, para que te comuniquen con ellos.*

*Masc 3: que luego no lo hacen nunca.*

(NSE bajo, GD3: Adolescentes de 14 a 16 años)

Aparece un caso en que efectivamente se registra una situación de acoso por parte de un profesor en el pasado reciente:

*Pues de primero a segundo tuvimos un profesor de prácticas de Naturales y no pasó nada porque se lo dijimos a los profesores pero como que nos dio el correo sólo a las niñas... a las que estaba dando clase y... no sé... hablaba de una manera un poco... al principio la profe nos dijo: “dadles vuestros correos que ellos os van a enviar pues exámenes y cosas así que a lo mejor os pueden servir”. Eso está bien pero si se te pone a hablar y (...) a mí no me los llegó a enviar pero porque yo creo que mi correo lo tenía mal pero a las demás niñas de mi clase sí (...) se lo dijimos a los profesores y los profesores pues no sé... al día siguiente de decírselo ya no... ya no le teníamos en el Messenger (NSE medio-alto, E2: 14 a 17 años, fem.).*

Entonces el paso de ser desconocido a conocido se encuentra mediatizado tanto por la institucionalidad (por ejemplo la escuela) y la red de amigos y otros conocidos: *luego amigos de amigos del instituto que yo conozco* (NSE, medio-alto, E1: 14 a 17 años, masc.). Esta aparente obviedad es un aspecto importante que revisaremos posteriormente en las estrategias de control del medio virtual para no ser blanco de agresiones online.



### 1.5. Redes masivas, redes exclusivas y anclaje territorial.

Como hemos visto anteriormente, la función de coordinación de las actividades offline es un atractivo de las redes sociales en internet como Facebook y Tuenti. Esta fuerte motivación lleva a que las redes sean más útiles en la medida en que tengan una relación con el territorio en el cual los otros integrantes de la red se desenvuelven. En otras palabras, una red donde los otros son chicos y chicas que están en lugares distantes no es tan atractiva como una en la cual los integrantes, o son conocidos, o bien por cercanía territorial pueden llegar a serlo. La red más popular en los grupos consultados es Tuenti, siendo ésta la que al parecer se adapta mejor a sus necesidades, dado que es una red social con origen en España<sup>23</sup>.

*M: ¿cuál es el más conocido?*

*Fem: Tuenti.*

*Masc 1: bueno, Facebook.*

*Masc 2: A lo mejor en España Facebook, pero aquí en Madrid Tuenti.*

(NSE bajo, GD3: 14 a 17 años, mix.)

Entonces lo relevante de una red es su capacidad de articular relaciones offline, donde el encuentro con otros es el fin de la coordinación online y el inicio de nuevas coordinaciones. En los talleres creativos abundan redes ficticias en que los mensajes se orientan a estas formas de coordinación (figura 18).

---

<sup>23</sup> Según el sistema de información de tráfico en Internet proporcionada por *Alexa* ([www.alexa.com](http://www.alexa.com)), el 94,7% de los usuarios de Tuenti se encuentran en España, mientras el 0,7% se sitúa en Estados Unidos, el 0,7% en Reino Unido y un 4,4% en otros países.

Fig. 18. Perfil de red social (NSE medio-bajo, TC6: 14 a 17 años, fem.).



Uno de los aspectos que da seguridad e infunde una sensación de mantener la privacidad entre los usuarios es que los contactos se produzcan con personas identificables en el entorno cercano. Este es uno de los atractivos de *Tuenti*, que tiende a producir redes más cerradas y exclusivas que se concentran en un rango etario cercano.

*Masc 1: tú entras y tienes que tener una cuenta propia para...*

*Masc 2: es que Facebook, te metes en Facebook y te registras,*

*(No se entiende en la grabación)*

*Masc 3: Tuenti es más exclusivo por decirlo de alguna manera, Tuenti era más exclusivo, porque ahora ya no lo es.*

*M: O sea, solamente te puedes unir a Tuenti a través de una persona, y que te conoce y que te invita.*

*Masc 3: a través de una persona. Si, si no te invitan...*

*Masc 2: te mandan una invitación por correo electrónico y ya ahí pues te registras.*

*Masc 3: si no te invitan no entras.*

*(NSE bajo, GD1: Adolescentes de 14 a 16 años)*

Aquí es donde se revela el fin principal: aportar a la sociabilidad y aumentar la probabilidad de entrar en interacción. La multiplicidad de relaciones entonces da cuenta de una interacción que es en sí misma el fin, el impulso que aportan los sistemas de consciencia a la mantención de la comunicación, y ancla el territorio a la volatilidad de

la red. Entonces se diferencia Tuenti como una red local, pero al mismo tiempo como un soporte diferenciado etariamente. Mientras Tuenti es una red joven de contactos horizontales con anclaje territorial, Facebook adopta la forma de una red para comunicarse con los adultos significativos y las personas fuera de España. Tuenti opera entonces como una red temática que lleva inscripto en su diseño el segmento etario al que se dirige. En otras palabras, Tuenti construye una forma, una *persona*, el o la adolescente. A esta forma-adolescente se pliegan los preadolescentes como medio de inclusión en dicho segmento:

*Fem: Es que el Tuenti es más... o sea tampoco para asignarlo a una edad pero... lo suelen utilizar más los jóvenes, o sea más de mi edad y eso... pero... y el Facebook no, el Facebook lo tiene muchísima gente o el Twitter.*

*M: ¿Tú tienes Twitter?*

*Fem: No y Facebook tampoco.*

(NSE medio-alto, E2: 14 a 17 años, fem.)

Ahora bien, la personificación de Tuenti no agota las posibilidades de transformación de la red, puesto que va pasando el tiempo y los usuarios van envejeciendo, y con ellos, la red social.

Entonces, no aparece como una regla general la satisfacción de la sociabilidad en los encuentros exclusivamente online. La expectativa es apoyar las relaciones offline, ancladas a los territorios de la preadolescencia, como la escuela y el barrio. Un preadolescente de nivel socioeconómico medio-alto señala en una entrevista: *La mayoría son gente del colegio y hay unos que son de cursos inferiores* (NSE medio-alto, EG1: 11 a 13 años, mix.). Secundariamente se encuentran otras instancias institucionalizadas de interacción como origen para los contactos, tales como campamentos y actividades deportivas. Menos habitualmente, actividades fuera de la regulación institucional, al menos de manera evidente. Todo esto no muestra muchas diferencias etarias, dando cuenta de una marcada institucionalización de la vida social.

*M: pero ¿cómo alguien llega a ser uno de vuestros contactos?*

*Fem 1: por el colegio sobre todo.*

*Fem 2: de un campamento, de una fiesta,*

*Fem 3: hay gente que la tienes agregada y sólo la conoces de vista...*

*Masc: y ni hablas con ellos*

*Fem 3: yo he llegado a tener más de 500 contactos.*

*Fem 2: yo tengo más*

*Fem 4: yo también tengo más*

*Masc: Si*

(NSE medio-alto, GD2: 14 a 17, mix.)

La reducción de la red a las personas cercanas con las que se ha tenido contacto offline queda patente, quedando su funcionalidad restringida al universo de conocidos. La cercanía queda asegurada al recurrir a una red más cerrada con anclaje territorial, donde se traza un claro límite entre “nosotros” y “otros”.

*M: ya, o sea te parece que una solución para que no te pase eso es utilizar redes que no son tan conocidas.*

*Masc: que no son tan públicas.*

*M: ¿y en esas redes a quiénes agregarías?*

*Masc: a tus amigos.*

(NSE bajo, GD1: 14 a 17 años, masc.)

#### **1.6. Privacidad e imagen: ver y ser vist@ en la sociedad del riesgo.**

Si bien se observan muchas estrategias, formales e informales de control de la privacidad y la seguridad en internet, por parte de todos los niveles socioeconómicos y etarios, estas habilidades se encuentran más desarrolladas entre preadolescentes y adolescentes de nivel socioeconómico alto.

No todos los y las adolescentes tienen claridad sobre cómo controlar la privacidad y la accesibilidad de otros usuarios a los contenidos en su perfil. Un adolescente de nivel socioeconómico bajo señala: *No, es que yo no sabía eso de... Yo lo tengo para todo el mundo* (NSE bajo, GD1: 14 a 17 años, masc.).

Para un perfil bastante definido de adolescentes, de género masculino y nivel socioeconómico bajo, el tema de la privacidad no es algo preocupante, o más bien es algo que debe preocupar a las mujeres. Con cierta arrogancia, un adolescente de este perfil asegura: *...mejor que vean mis fotos, si me descubre una marca de ropa* (NSE bajo, GD1: 14 a 17 años, masc.). Más allá de que esta pueda ser una expresión altamente individualizada, no es raro pensar que obedece precisamente a un interés intencionado en *ser visto*, construyendo una nueva vida desde el cuerpo y el atractivo físico como medios para la movilidad social.

La confianza en cuanto a los contenidos se encuentra en el límite de los amigos. Ante ellos hay confianza y en la mayor parte de las ocasiones son coprotagonistas de las imágenes.

*Masc 1: Yo sólo dejo que lo vean mis amigos.*

*Masc 2: Yo sólo los que conozco del barrio.*

(NSE bajo, GD1: 14 a 17 años, masc.)

La exhibición del cuerpo y la vida íntima operan como elemento fundamental en la presentación en la vida cotidiana, siguiendo a Goffman (1987), dado que permite la construcción de una imagen del sí mismo, imagen que debe mantener una coherencia y un prestigio. Un adolescente comenta una situación de conflicto por una foto no aprobada:

*No, pero, yo desde mi punto de vista debería pedir las. Porque muchas veces claro, yo tengo una amiga por ejemplo que no tiene ni Facebook ni tiene Tuenti, solo tiene Messenger, y ella no le gusta que sus fotos estén en internet, entonces un amigo mío colgó una foto de él, yo y ella, y claro ella le dijo que por qué había colgado esa foto, que ella no, claro ni tiene Facebook ni tiene nada, no quiere estar ahí, entonces claro, yo le dije que bueno que era comprensible, pero de todas maneras, le expliqué que el Tuenti como todo puede ser inseguro puede ser seguro, pero que no es nada, vamos, yo no he tenido problemas en Tuenti, entonces qué bueno que tampoco pasaba nada, pero que... vamos, quitó la foto y ya está... pero sí creo que a veces sí, depende de lo que vayas a colgar...*  
(NSE medio-alto, E1:14 a 17 años, masc.)

En este proceso, las imágenes no son espontáneamente trasladadas a la red social, sino que pasan por un proceso de selección y preparación, proceso presente en todas las edades y niveles socioeconómicos:

*M: ¿Subirlas a dónde?*

*Sofía: Al ordenador...las retoco, no sé.*

*M: Con qué...*

*Sofía: Con cable...*

*(Risas)*

*M: ¿Pero cómo lo haces, en el mismo móvil...?*

*Sofía: No, en el ordenador...con el Photo Scape.*

(NSE medio-alto, GD1: 11 a 13 años, mix.)

*M: ¿y para retocar qué?*

*Fem 1: fotos que luego subo al Tuenti.*

*Masc: tampoco lo utilizo mucho*

*Fem 2: yo lo utilizo, para editar las fotos, todas*

*M: pero ¿cuáles? ¿Fotos de otras personas?*

*Fem 2: si, no, fotos que hago yo*

(NSE medio-alto GD2: 14 a 17 años, mix.)

Las imágenes en las redes sociales permiten un anclaje en la memoria de una comunidad, siendo las imágenes expuestas para la evaluación de los otros. El *otro generalizado/otro significativo*, ahora tecnificado permite la expresión de un interés que parece un reverso del panóptico, donde los individuos no son necesariamente vigilados, sino que cada uno entrega la intimidad para la observación de los otros, y al mismo tiempo se satisface un interés por observar la intimidad de los demás, o más bien, las versiones de la intimidad que se ofrecen en esta construcción de la imagen personal. En un taller creativo desarrollado con adolescentes de género femenino, tres chicas crean un perfil de red social, inventando una herramienta que la red no tiene. Se trata de un editor avanzado de fotografías incluido en la misma aplicación para subir fotos (figura 19).

**Fig. 19.** Perfil de red social (NSE medio-bajo, TC12: 14 a 17, fem.).



La expresión de lo íntimo, una autodescripción que apunta a la construcción de la identidad, se puede expresar en dos tipos de contenidos. Por una parte, las historias y comentarios, plasmados en una codificación principalmente lingüística: el orden de lo dicho. Por otra parte, se presenta un discurso sobre la corporalidad, ya sea porque se exhibe o porque no se exhibe. Esta corporalidad además puede tomar distintas formas, dependiendo de la ética que se imponga en la interacción y en las políticas de intercambio coordinadas. Entonces podemos encontrar personas que traspasan un límite en la exhibición de su cuerpo, siendo señaladas y sancionadas, tanto online como offline.

La imagen del propio cuerpo se expresa como un objeto ambiguo que se quiere mostrar, pero este goce produce externalidades negativas: Se puede ser blanco de perversos adultos, o bien de pares que pueden deformar y *pervertir* las imágenes. Sobre esto nos referiremos más adelante en el análisis de los riesgos.

Las imágenes visualmente operan como una narrativa metacomunicacional que clasifica la información sobre el cuerpo, dando forma a una identidad visual contextualizada. Son las acciones y los lugares que ponen a esa imagen en perspectiva y producen la identidad de los protagonistas. El cuerpo “real”, el cuerpo *offline*, queda reservado para un universo discreto de otros significativos, quedando vedado de los otros no conocidos. Ahora bien, vale reflexionar sobre el hecho de que ser visto por un pederasta o por un cazatalentos no es lo mismo, sin embargo la ruta que ambos agentes deben recorrer hasta las imágenes del cuerpo es la misma.

Ahora bien, como mencionábamos al principio del análisis, el dispositivo técnico para hacer las fotografías (cámara, teléfono móvil, webcam) forma parte de una red de humanos y no humanos, donde artefactos, imágenes digitales, el cuerpo y un tipo determinado de saber, producen la imagen personal. Por otra parte, la fotografía digital, y particularmente la autofoto o autorretrato, facilita la documentación de las propias experiencias, a la vez que da forma a dichas experiencias (Lasén, 2012).

En el fluir de estas experiencias, se enlaza también otro al cual parece necesario presentar las imágenes en un espacio compartido. Podemos entender este espacio como un dispositivo que posee dos caras o regiones. Estas regiones, siguiendo la metáfora

teatral de Goffman (1987), son los *bastidores* donde se prepara el rol, y el escenario donde ese se presenta. La escenificación de la propia persona en la vida social requiere de una preparación, de un *laboratorio* y de un *lugar* para la expresión de la imagen, pero estos no se encuentran completamente separados, las filtraciones de los preparativos (lo oculto) y la presentación (lo observable) se producen continuamente. El cuerpo tras la mediación se transforma en un artefacto en todo el sentido del término, es decir, una obra planificada producida para ser utilizada socialmente, la cual se coordina simbólicamente con un marco normativo. Este marco normativo es una ética que opera a través del buen gusto, el atractivo, la calidad de los contactos y todo aquello que pueda sumar o restar valor. Lo no deseado debe ser suprimido, censurado o maquillado.

Una de las dimensiones relevantes del cuerpo, como artefacto que articula valor, es la vergüenza. El juego discursivo con las funciones corporales-genitales aparece como señalamiento del límite y como expresión primaria de los límites de la corporalidad. En uno de los talleres desarrollado solamente con adolescentes de género femenino, el tema aparece en una historia, de manera satírica, resolviendo la tensión con algo de humor negro:

*Fem 1: Y, María fue y le hizo una foto meando y la subió a Facebook. Ella se agachó detrás de un arbusto y ella vino por detrás y le hizo una foto con los pantalones bajados. Ahora va esto...*

*Después borró la foto y le pidió perdón, le dice "lo siento". Ana la perdona, pero dice que ya...*

*Fem 2: Ana la perdona, pero la dice que nada va a ser como antes, porque lo que ha hecho no le ha gustado.*

*Fem 3: ¡te la has saltado!... que hay más... era un ensayo...*

*Fem 1: Antes, estaban en un parque bebiendo, se fue a mear y le hicieron una foto  
(Representan con mímica simultáneamente el relato)*

*Fem 4: venga que ya estaba agachada*

*Fem 5: pero con el culo pa' aca*

*(Risas)*

*Fem 1: Se hace la foto con los pantalones bajados, espera... estaban en el ordenador y cuando vio las fotos suyas que subió María. María estaba conectada y le dice que las borre ya.*

*(NSE bajo, TC12: 14 a 17 años, fem.)*

En el mismo taller, aparece posteriormente la calificación de lo que ha sucedido como algo intolerable:



*Fem 1: Son fotos comprometidas, son íntimas.*

*Fem 2: De mal gusto.*

*Fem 1: Porque nadie tiene que estar... porque invaden tu intimidad.*

*Fem 2: Las publicó.*

*Fem 1: Nada volvió a ser como antes.*

*Fem 3: Se pierde la confianza*

(NSE bajo, TC12: 14 a 17 años, fem.)

En el caso anterior de las mujeres lo que se observan son los esfuerzos por mantener una suerte de reputación del propio cuerpo. La humillación utilizando el cuerpo, la exposición del cuerpo en sus funciones reales y sin la preparación personal para su exhibición en la red es experimentada como el traspaso de un límite que no tiene retorno, dado que no sólo se defraudan las expectativas de la confianza, sino además la exposición virtual impide el olvido.

*Pero es que aunque hables o la borres, la gente ya te ha visto en bolas, el daño ya está hecho, no lo puedes borrar.*

*¡Una solución puede ser la venganza!*

*¡Venganza! ¿Eso sería una solución?*

*Todas: ¡Sí!*

*A ver, no es una buena solución, lo que pasa es que te sientes mejor.*

*Pero eso ¿no produce más problemas a la larga?*

*Todas: sí.*

*Lo que está en Tuenti en cinco minutos ya lo ha visto todo el mundo*

(NSE bajo, TC12: 14 a 17 años, fem.)

Entonces en esta dinámica entre el recuerdo y el olvido es donde emergen agentes significativos. La imagen del otro comienza a adquirir más forma y deja de ser una masa informe, para pasar a ser un horizonte de conocidos o de interacciones posibles ante los cuales es necesario sostener una posición. En una de las historias creadas en los talleres con adolescentes de género masculino provenientes de hogares de bajo ingreso, la historia se sintetiza como sigue:

*Pues estaban en una fiesta y Alberto estaba borracho. Después de unas copas se lió con una chica que era fea. Y Juan hizo las fotos y las colgó en Facebook. Alberto a la mañana siguiente se conectó al Facebook y encontró las fotos con comentarios que no molaban. '¡vaya bicho con el que te has liado! ¡Misógino!'... 'Y encima, en pelotas en el sofá'. Y luego Juan pidió perdón a Alberto y le dijo que borrara las fotos del Facebook. A Juan le*

*costó pedir perdón, pero pidió a los otros amigos que le ayuden. Alberto recibe comentarios e insultos (NSE bajo, TC14: 14 a 17 años, masc.)*

Cuando se exploran los afectos que surgen en la situación, la discusión se anima, poniendo en conflicto dos nociones diferentes. Por una parte, está el cuerpo y la vergüenza de ser visto desnudo, mientras por otra parte está la vergüenza de “ligar” con una chica fea. Lo segundo parece impactar más intensamente en la reputación, siendo etiquetado de “anormal”.

*Masc 1: Vergüenza... ¡Hombre, da vergüenza ligarse una fea y estar en pelotas en el sofá!*

*Masc 2: Y que la cuelguen en Facebook.*

*M: ¿Qué da más vergüenza, ligarse una fea o la foto sin ropa?*

*Masc 1: ¡Ligarse una fea!*

*Masc 2: ¡Qué dices!*

*Masc 1: No es normal ligarse una fea*

*Masc 3: La foto en pelotas da más vergüenza, pues sales en pelotas.*

*Masc 4: Son cosas que hacen los amigos cuando estás pedo.*

*M: ¿qué se puede hacer?*

*Masc 2: No beber.*

*Masc 1: No pasarte con las copas.*

*Masc 3: Cancelar Facebook.*

*Masc 5: No llevar cámara de fotos.*

*Masc 6: El móvil.*

*(NSE bajo, TC14: 14 a 17 años, masc.)*

En lo anterior además vemos los mediadores y a la vez dispositivos de legitimación del descontrol del cuerpo. El alcohol es mencionado en repetidas ocasiones como algo que hace perder el control y justifica las acciones “anormales”. En un taller creativo con preadolescentes de género masculino aparece una historia con la homosexualidad como tema:

*Masc 1: Y estaban de botellón. Entonces ellos dos estaban borrachos y comenzaron a sacarse la ropa entre ellos [hacen gestos como si se tomaran de la cintura, pero a distancia] (risas). Entonces Carlos estaba escondido tras unos arbustos haciendo fotos.*

*Masc 2: Yo soy Carlos [hace el gesto de hacer las fotos]*

*(NSE bajo, TC5: 11 a 13 años, masc.).*

## 1.7. El juego de las identidades.

Un aspecto muy relevante es la forma como los y las preadolescentes y adolescentes están bastante familiarizados con la posibilidad de amoldar una identidad ad-hoc en Internet. Por una parte, las construcciones de estas identidades *falsas* por parte de niños/as y adolescentes consultados operan como una forma de proteger la privacidad y no ser detectados por potenciales agentes dañinos. Esto se da sobre todo en las alteraciones deliberadas de la identidad digital, tales como mostrarse como una persona mayor, o bien presentando datos falsos respecto de su ubicación geográfica, o bien utilizando un alias. Esto resulta ser característico del manejo de perfiles que hacen los y las adolescentes, quienes parecen tener una mayor preocupación respecto de la imagen que construyen en sus espacios de sociabilidad, es decir, invierten más tiempo y energía en producir una imagen personal deseable e interesante, al tiempo que también se protegen más de los posibles ataques o burlas de quienes puedan cuestionar esa identidad.

*Yo directamente me he puesto un colegio falso. Para que la gente no me busque* (NSE bajo, GD3: 14 a 17 años, masc.)

*Fem 1: que cualquier persona te agregue. Tu puedes poner donde sales, donde estudias, donde vives, número de teléfono.*

*Masc: aunque también te puedes inventar tu nombre eh, te puedes poner Pepa Antonia Jiménez y yo me llamo, otro nombre, tranquilamente.*

*Fem 2: te puedes cambiar la edad...*

*Masc: claro, puedes poner que vives en Vitoria, y vives en...*

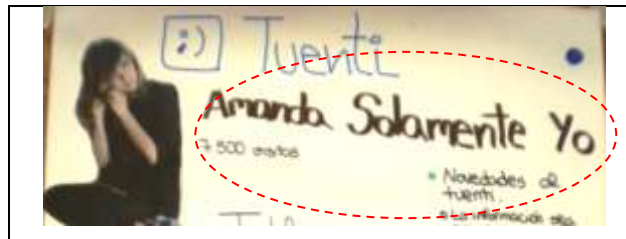
*Fem 3: de hecho se suelen poner más apodos que nombres... como yo, yo no tengo mi nombre verdadero...*

(NSE medio-alto, GD2: 14 a 17 años, mix.)

Por otra parte, construyen identidades especiales para ser mostradas como una credencial del sí mismo. En otras palabras, presentan un perfil que les permite “personificar” una identidad funcional en el medio social en el que se desenvuelven. Identidad y diferencia, que, según Erikson (2000), constituyen dos distinciones fundamentales en la adolescencia, se articulan en la creación del perfil. Un perfil de red social ya revisado en otro apartado muestra un interesante detalle que ejemplifica la tensión descrita. Las autoras son dos adolescentes de nivel socioeconómico bajo y género femenino. El personaje de su red social tiene el nombre “Amanda Solamente

Yo” (figura 20). El nombre como anclaje de la identidad (Revilla, 2003) aparece para decir algo, no solamente en el reconocimiento en ese nombre (nombre propio), sino que el nombre en sí mismo lleva inscrita una declaración identitaria que se expresa entre la identificación con este fin y la ironía.

Fig. 20. Detalle Perfil de red social. (NSE bajo, TC12: 14 a 17 años, fem.).



Podemos comentar que lo anterior está en consonancia con lo que parece ser una permanente negociación de la frontera entre lo público y lo privado; entre la identidad personal y la identidad social; entre el "yo" y los "otros". Sin embargo, no parece ser posible aplicar la noción de “saturación del yo” (Gergen, 1997), al menos no en el sentido de un sufrimiento o una sobredemanda de contextos, más bien el juego de las identidades parece más cercano a una “experiencia fluida” similar a la de los videojuegos. La saturación se soluciona con acciones muy sencillas para los y las adolescentes. En esta línea se puede adoptar la estrategia de tener muchas cuentas de mensajería o bien diferentes perfiles en redes sociales, *departamentalizando* las relaciones, es decir, creando diversos ambientes o espacios de interacción para mostrar diferentes presentaciones (o versiones) del sí mismo y acceder a redes de contactos diferentes, evitar interacciones indeseadas e incluso cometer conductas trasgresoras.

*Masc: Porque si me denuncian en uno, tengo el otro.*

*M: ¿Quién te puede denunciar?*

*Por si ves la foto que otro no quiere, o haces comentarios o cosas así.*

*Yo tengo dos perfiles también, pero uno lo tengo más abandonado.*

(NSE bajo, TC13: 14 a 17 años, mix.)

Esta estrategia también se utiliza con padres y otros adultos que pueden ejercer diversos grados de vigilancia. Como indican Galles et al. (2011), los adolescentes protegen su privacidad en la red de la mirada de los padres. Para cumplir este objetivo es necesario que los roles y marcos (*frames*) en los cuales los adolescentes se desenvuelven queden departamentalizados, puesto que es necesario ofrecer alguna versión de la propia vida social a los padres.

Un recurso es crear más de un perfil en una red social, destinando uno a los padres y familiares, mientras el segundo (y en algunos casos tercero o cuarto) está disponible para los pares. Están alerta de que agregar familiares adultos a una red social es una oportunidad para que se filtre información hacia ese entorno de control, pero al mismo tiempo saben que deben tener un perfil, puesto que la ausencia de esto se hace increíble para los adultos, así como la policía demanda tener una identificación válida. Entonces crean un perfil de red social para sus relaciones horizontales y otros para sus vínculos verticales. En este sentido, el caso español presenta la particularidad del uso de Tuenti entre adolescentes y preadolescentes, en lugar de Facebook. En muchos casos el perfil de Tuenti es para comunicarse con los amigos y el Facebook para la familia.

Complementariamente, preadolescentes y adolescentes hablan del riesgo que supone la existencia de personas con perfiles falsos. Los perfiles falsos de adultos que se hacen pasar por niños son una amenaza a la que se siente expuestos, asociada a la posibilidad de abuso sexual.

*Fem: Pues, por ejemplo, te vayas por ejemplo al Tuenti, imagínatelo y ves a un señor que tú no conoces, un señor muy mayor...y tú estés hablando con él sin saber que es muy mayor y te puede hacer un engaño.*

*M: ¿Y qué puede pasar?*

*Fem: Pues que imagínate que te enamoras de ese señor o piensas que es un niño...algo así.*  
(NSE bajo, GD2: 11 a 13 años, mix.)

Recordemos lo señalado por Wolak, Finkelhor & Ybarra (2008) respecto de las promesas de amor con las cuales los pederastas seducen a sus víctimas, particularmente en los casos de estupro. Vemos con claridad que las fantasías amorosas existen, sobre todo en las mujeres preadolescentes. Estas fantasías operan como expectativas ante una identidad digital, donde parece concebible la implicación afectiva hasta ese punto. Esto nos lleva a problematizar la “realidad” que estas identidades adquieren en la comunicación mediada por ordenador y en la virtualidad de las imágenes, la cual parece producir tanto acercamientos como distanciamientos. Contrastemos por ejemplo lo anterior con la tendencia de los pederastas, como usuarios de tecnología medial, a negar el referente de las imágenes, cuando se pretende imponer el sentido de las imágenes de pornografía infantil como si se tratara “sólo de imágenes” (Quayle y Taylor, 2003). Si bien esta apreciación de algunos pederastas puede ser explicada en la *forma* patológico/sano, es decir, imputando sus observaciones a una condición interna

aberrante que manipula niveles de representación transformando a “otro” en su representación, podemos observar otra *forma*, como por ejemplo imagen/realidad, o bien mapa/territorio<sup>24</sup>, a lo cual puede ser reducida esta problemática. Curiosamente en ambos casos representación y objeto se sustituyen continuamente y ponen en marcha cuestiones diferentes, mostrando que la virtualidad (tanto de la imagen fotográfica como de la identidad digital) desnaturaliza la relación entre mapa y territorio, resultando que el mapa *es* el territorio, que bajo el arresto afectivo (la excitación, el enamoramiento) produce la virtualidad de “estar ahí” o “estar con”, sin embargo al entrar las instituciones en escena (la moral, la familia, la ciencia, la ley, la edad), se reordena el universo y se vuelve a trazar la distinción mapa/territorio.

### **1.8. La generación de contenidos.**

La presencia de las redes sociales altamente tecnificadas, tales como Facebook y Tuenti, se enlazan con diversas formas de generación de contenidos. Gallez et al. (2011) describieron el uso de los blogs y fotologs de mediados del año 2006 como medios para la creación de diarios personales online donde se comparten gustos y se producen contenidos de un nivel altamente idiosincrático, mostrando además un nivel muy alto de dedicación a la construcción de ese lugar/espacio virtual personalizado.

Las redes sociales activan dos mecanismos sociales fundamentales. Por una parte se actualiza la tendencia a la diferenciación propia de la sociedad moderna (Luhmann, 2000), demandando más organicidad, es decir, mayor coordinación social ante la indeterminación. La red social, aunque cuenta con un soporte idéntico y muy pocas posibilidades de personalización, permite ser adaptada funcionalmente de formas diversas, definiendo dos tipos de contenidos: a) contenido orientado a la red personal; b) contenido orientado a formar comunidad de interés.

El *contenido orientado a red personal* es altamente estandarizado y con un bajo grado de preparación si se le compara con el contenido orientado a formar comunidades de interés. Se utilizan herramientas estándar de edición de imágenes y un alto conocimiento de las estrategias microsociales de negociación de la identidad. El contenido *es* el usuario, o versiones de sí mismo. Prima una ética de la autoimagen,

---

<sup>24</sup> Como en el presupuesto de Bateson, quien sigue la premisa de Korzibsky: “el mapa no es el territorio”.

donde lo importante es la creación de prestigio y la producción de un capital social vertical, donde quienes tienen mayor prestigio logran distribuirlo hacia abajo, en una lógica coherente con la descripción sobre la distribución y transferencia de prestigio entre adolescentes descrita por Dijkstra et al. (2010). En este sentido, el uso de la propia imagen y otros contenidos que se comparten son regulados por el entorno, siendo sancionados quienes no obedecen la ética o normativa interna de la red adolescente. En estas redes se ejerce entonces una forma de liderazgo que reposa en la identidad del generador del contenido, siendo entonces inútil esconder completamente la propia identidad. Si bien se pueden utilizar otros nombres, es completamente incompatible el anonimato de la fuente, puesto que esto sería una pérdida de *capital social* generado y un *desanclaje* del proceso de producción de la persona. El liderazgo que se establece se puede calificar como carismático, puesto que todos los esfuerzos y logros redundan en la identidad.

Ahora bien, sobre este entramado pesa una ética que parece operar a través de la representación del otro y del yo en interacción, es decir, la formación del MI como marco de referencia (Mead, 1973). En esta línea, donde el abuso de la imagen y la caída del límite entre la fabricación de la identidad y la expresión de la misma no son tolerados. La expectativa es que las comunicaciones sean verdaderas (Goffman, 1987), tanto en el contenido simbólico del lenguaje como en las imágenes del cuerpo. El esfuerzo evidente en la manipulación de la imagen, la explotación excesiva del cuerpo, resultan rechazados y sancionados con burla, descenso en la reputación, o la expulsión de la red de contactos. La experiencia de un perfil falso o poco relevante es la experiencia de un contenido tedioso e innecesario, puesto que en esta forma de generación de contenido el tema es la sociabilidad en sí misma.

Por otra parte, encontramos el *contenido orientado a formar comunidad de interés*, obedece a una forma renovada de los ya tradicionales medios de producción de contenidos en internet (foros, blogs, etc.). Se trata de la generación de productos audiovisuales, imágenes y textos orientados a otros usuarios con gustos similares quienes conforman un sistema de interacciones que debe ser alimentado con novedades periódicamente (Robles, 2004, 2006). Lo que se pone práctica es la expectativa de generar una comunidad en torno a contenidos comunes donde se inscriben las identidades personales. Las redes sociales entonces operan como medios de difusión

para estos contenidos, articulando una red de agentes. La difusión boca a boca no es eficiente, puesto que el sistema de conocidos no es la expectativa. Los sistemas de interacción, ya sea cara a cara o mediados por TICs, no son suficientes para este tipo de generadores de contenidos. La expectativa es la generación de un medio masivo, de forma que, siguiendo a Luhmann (2000), se construye un sistema con un entorno de desconocidos. Twitter, Facebook y Tuenti sustituyen y amplifican esta función una vez que la masividad aparece como programa. El generador de contenido entonces produce poder, en tanto es el ente que provee de contenido deseado y da vida a estas lábiles comunidades. En este sentido, el anonimato es posible puesto que lo que se produce se consolida en un producto (texto, imagen, video), desplazando al cuerpo. Entonces el cuerpo como territorio aludido, es reemplazado por los territorios virtuales de juegos online, videos de hazañas y foros de discusión. Un experimentado generador de contenidos cuenta detalladamente su actividad:

*E: Básicamente lo que hago es subir vídeos de esas partidas de videojuegos que juego comentadas en You Tube.*

*M: O sea, tienes partidas online.*

*E: Sí.*

*M: ¿Y cómo haces para captarlas en video, para tenerlas en video?*

*E: Hay un aparato que es una capturadora de vídeo que en realidad sirve para pasar películas de VHS -las antiguas- a formato digital, entonces lo que hace es grabar la pantalla y te la pasa al ordenador.*

*E: Sí, pero antes las comento. Es decir, con mi voz, con un micrófono, voy comentando las partidas o incluso no..., a veces no comento las partidas, sino que comento eh... no sé, alguna cosa que me parece bien, o que ha pasado en... no sé, normalmente, relacionado con el mundo de los videojuegos, pero no siempre comento algo relacionado con el mundo de los videojuegos, a veces también comento, no sé, eh... algo... algo curioso que me ha pasado hoy, lo comento a los demás porque creo que a lo mejor les puede interesar y que les puede pasar a ellos.*

*M: ah.*

*E: No sé... dar consejos a la gente también. Y... siempre de fondo (risas), una partida de ordenador.*

(NSE medio-alto, E3: 14 a 17 años, masc.)

Este productor de contenido utiliza las redes sociales, no para mostrar imágenes de sí mismo, sino para promocionar sus contenidos generados en otras plataformas, siguiendo un procedimiento de mercadotecnia personal.



*...todos los grandes youtubers que conozco, que tienen muchos subscriptores y que tienen muchas visitas en sus vídeos, eh... hablan por Twitter con sus subscriptores porque en Twitter es tan fácil como seguir a alguien y ya ves todo lo que dice. Y no tienes que ser su amigo, puedes ver sus fotos, tal. Twitter es una ramita de comunicación a través de lo escrito. Y por ejemplo digo por Twitter “hoy voy a subir un vídeo de no sé qué y no sé cuánto”, lo envío y todos los que están... los que me sigan, ven ese mensaje. (...) O sea, hay muchas maneras de promocionar los vídeos, puedes promocionarlos a través de Twitter eh... en blogs, en... no sé, en redes sociales... (NSE medio-alto, E3: 14 a 17 años, masc.)*

Esta actividad obedece a reglas que son entendidas como una economía simbólica donde la llegada a un mayor número de usuarios es un bien que opera recursivamente: *Es como lo de ‘dinero llama más dinero’, pues ‘visitas llama más visitas’, y eso es lo que hace que los vídeos crezcan...* (NSE medio-alto, E3:14 a 17 años, masc.)

Un tipo de intercambio menos tradicional apunta hacia una red más reducida. Una afición intelectual que no encuentra cabida entre los contactos offline se organiza en un contexto de desconocidos. Un adolescente que se considera a sí mismo más inteligente que todas las personas en su entorno cercano, recalca que no encuentra interlocutores válidos para expresar sus ideas, muchas de ellas según él elaboradas a partir de la lectura de textos sobre economía.

*Masc: Pues no lo sé la verdad. Yo es que sinceramente leí dos libros de la gente que... y llegas a la conclusión de que... no sé, dan unos argumentos lógicos, tienen pruebas, tienen datos y te enseñan a ver los errores de las otras teorías, la socialdemocracia y todo eso que realmente tienen fallos y da la sensación de que es cierto de que el orden espontáneo de la economía, cuando no es intervenida, es la mejor... es la mejor forma de desarrollarlo y bueno, tengo muchos argumentos y todo eso porque leí. El problema es que no se lo puedo decir a nadie porque nadie te entiende.*

*M: ¿Cómo no se lo puedes decir a nadie?*

*Masc: Nadie, nadie puede... no le puedes decir a nadie eso porque no sabe qué decirte. No saben decirte sí o no, no saben. No puedes debatir con alguien que no sabe de qué está debatiendo.*

(NSE medio-alto, E5: 14 a 17 años, masc.)

Ante esta definición del entorno, un foro donde se exponen contenidos generados, altamente diferenciados, asume la función, o en otras palabras, se *delega* una acción a una entidad no humana, a la cual se anclan otras entidades. Un juego pasa

a transformarse en un laboratorio donde se experimenta y se someten los resultados al juicio de pares, y como hemos visto, incluso se produce la identidad de género. Donde se agota la agencia no-humana, aparece nuevamente una delegación a los humanos. El adolescente del fragmento anterior nos explica entonces la forma en que su inquietud intelectual se encauza, haciendo siempre alguna concesión como forma de inclusión. Su producto no puede ser perfecto, tiene que ser *real*:

*Masc: Claro, porque el juego es que ya no... o sea, el juego en sí ya perdió la gracia hace mucho tiempo. Ahora lo que la gente sí hace es currarse las imágenes.*

*M: ¿Cómo es eso?*

*Masc: Quieren... o sea, te muestran... se hacen sus propias historias, o sea mezclan literatura y el juego a la vez, se crean sus propias naciones, todo, todo, en plan... literatura, claro. Entonces llegas tú, dices “ésta es mi ciudad, ésta es mi historia y... y hemos construido un hospital, no sé qué”, que te metas en la historia. Pero luego en realidad en el juego sólo has puesto el hospital y has hecho la fotografía. Pero tú le pones la historia de que este hospital está equipado no sé qué, no sé qué, interactuamos nuestras naciones en plan vamos a hacer una visita, tenemos unos nuevos juegos olímpicos, una... así un... naciones unidas, y ahí conoces gente.*

*M: ¿Y ahí tu aplicas todos tus conocimientos y todo este interés que tienes tú en la economía para inventar todas estas historias?*

*Masc: Claro, porque mi nación refleja lo que yo pienso. Y es genial porque funciona, ¿no? lo que yo pienso, nunca falla (risas). Y entonces pues... podría decirse claro, las naciones... bueno, no siempre, porque si no, no tiene gracia. No puedes hacer utopías. Ese juego... yo por lo menos en mi nación siempre tenía... aspectos malos, siempre tenía... criminalidad o algo malo o... o había desastres porque si llegas y tú dices “esta es mi nación perfecta, nunca pasa nada malo, todos somos ricos”, no, no es muy... también somos realistas en ese aspecto.*

(NSE medio-alto, E5: 14 a 17 años, masc.)

De cualquier manera, ya sea en redes sociales o en sitios más segmentados para la generación y distribución de contenidos, la actividad de *lurker* se hace presente. Se llama *lurker* a aquellos que participan de foros u otras alternativas de difusión de contenidos solamente como observadores, sin aportar contenidos originales, tales como opiniones o productos audiovisuales. Abundan los trabajos sobre participación de contenidos que abordan la forma de participación de estos usuarios, caracterizándoles como autores de formas degradadas y deficientes de participación (ver trabajos como: Nagel, Blignauty, Cronjé, 2009), sin embargo otros trabajos encuentran que la actividad de *lurker* es en realidad un medio de aprendizaje efectivo, pese a la no colaboración en

la generación de contenidos (Ver: Beaudoin, 2002). En otras palabras, la generación de contenidos que hemos visto es solo una parte de una forma que estaría incompleta sin los lurkers, audiencia necesaria de los generadores de contenidos. El lurker está en el imaginario develando lo que Luhmann (1996a, 2000) denomina un “acople laxo”, es decir, la forma operativa de una expectativa comunicativa. Si la comunicación se orienta a alguien, es a otro imaginado, un público ideal que comprende aunque no responda, que “sigue” aunque no aporte contenidos. La función del *lurker* en este caso parece ser precisamente el justificar la presencia de los contenidos, donde la conexión de contenidos creados es baja, sin embargo, el intercambio de “saberes” es alto.

Saber jugar y conocer aspectos como la genealogía de los juegos aparece como una forma de diferenciación sub-cultural horizontal, es decir, entre pares. Una interesante entrevista con un adolescente aficionado a los videojuegos nos ilustra sobre este mundo:

*Es un juego, a ver... es un tío... es que no he jugado, pero... sé que tiene muy buenos gráficos, en monocampaña, pero en cambio el online de la Playstation 3 es... es gratis, pero es de peor calidad. A veces se va la conexión, a veces pasan cosas, y claro, si quieres jugar online de verdad, te gustan muchos los videojuegos y eres un hardcore gamer que se llama, que juegas casi todos los días, no todos, pues te compras la Xbox, porque quieres estar utilizándola al cien por cien (NSE medio-alto, E3: 14 a 17 años, masc.)*

Aparece también una diferenciación vertical generacional en el encuentro con el entrevistador adulto, quien debe ser explorado en cuanto a sus competencias para hablar de videojuegos. Un adolescente explica en detalle las características de juegos y consolas: *Sí, es como el fuerte, sí. En cambio, por ejemplo, la Playstation 3, su fuerte son más los videojuegos monocampaña, tipo Uncharted 3, no sé si lo conoces.* (NSE medio-alto, E3: 14 a 17 años, masc.).

## **1.9. Riesgos en el uso de tecnología.**

Preadolescentes y adolescentes, al hablar sobre tecnología, se centran principalmente en internet, mostrando una tendencia a centrarse en los aspectos negativos de su uso. Algunas explicaciones para esta tendencia se agrupan principalmente en las expectativas que ellos puedan abrigar en lo que se entiende como una conversación con adultos donde se deben mostrar conscientes y responsables. En este sentido es que significan como negativas muchas de las conductas que ellos y ellas describen como propias. El tema de la explotación sexual y el abuso marcan afectivamente la conversación y deja

poco espacio para las oportunidades que ofrece internet, lo que no deja de ser interesante, puesto que en todos los grupos y entrevistas fue posible observar cómo la presencia del investigador y la temática generan un *frame* que pareciera prescribir un tipo de temáticas que se discuten con los adultos casi como si se tratara de un reflejo conversacional que indicara: *cuando un adulto te habla de internet, quiere saber si estás atento/a a los pederastas*.

#### 1.9.1. El acoso sexual y la amenaza de los pederastas.

Cuando se plantea el tema de los riesgos en el uso de Internet, preadolescentes y adolescentes asocian estos riesgos directamente con la posibilidad de ser abordados por pederastas, donde las imágenes de sí mismos/as juega un papel importante.

*Masc 1: Porque hay mucha gente que, a lo mejor, te pide: pásame una foto tuya. Y a la que se la pasas, a lo mejor, la utilizan por ahí o se la pasan a otros o te la devuelven ahí con cuernos y todo, vamos.*

*Masc 2: (risas)*

*Masc 3: O es un pederasta que te quiere conocer.*

(NSE bajo, GD3: 14 a 17 años, mix.)

*O si no hay veces que te metes en el Messenger o te metes en el Tuenti y te sale uno que ni siquiera conoces y a lo mejor puede ser un perverso o...*

(NSE bajo, GD2: 11 a 13 años, mix.).

Algunos de los participantes comentan experiencias personales o de otros cercanos, que han sido víctimas de acoso sexual mediante redes sociales y mensajería instantánea. En algunos casos se presenta la posibilidad de que estas personas estén en el entorno cercano, lo que implica una posibilidad real y concreta de resultar dañados/as.

*Mujer: pues no os riais que a mí me ha pasado (...) que una vez me agregó un tipo que me enseñó fotos suyas y que se supone que tenía unos cuarenta y tantos años. Y me conocía él a mí y yo a él no.*

*Masc 1: a mí me ha pasado lo mismo...*

*Masc 2: (se ríe)*

*Mujer: que siempre te veo y que sí que te conozco.*

*M: vale*

*Mujer: y le digo ¿quién eres? Y dice, “pues soy un hijo de puta”*

*M: y él decía que te conocía del barrio porque te había visto antes.*

*Mujer: sí.*

(NSE bajo, GD3: 14 a 17 años, mix.)

Es posible pensar que *el pederasta* no sólo es una amenaza real, sino además un personaje que, bajo el influjo de las comunicaciones en los medios de masas, las conversaciones con los padres, los pares y los encargados de la educación formal, es además un personaje del imaginario de niños y adolescentes. Ocupa en la red el lugar que tenían figuras en el pasado, como “el hombre del saco”, imagen aterradora de la infancia que cumple la función de controlar el acceso al mundo fuera del hogar. Entonces, el depredador sexual que utiliza Internet para buscar sus víctimas es la amenaza de la plaza pública virtual, las redes sociales. En la dinámica de creación-representación de historias, se plantearon dos situaciones hipotéticas que podrían comportar riesgos y peligros, mediando para que el grupo creara una trama y un desenlace para dichas situaciones.

A partir de la situación descrita, el grupo imaginó que Julio no era niño, sino un adulto pederasta. La amenaza se transfiere entonces desde un preadolescente de la propia edad hacia un adulto que inicialmente se presenta con una identidad falsa.

En primera instancia valoraron que ellos/ellas no acudirían a la cita, salvo que lo hicieran acompañados por un amigo o un adulto. Suponiendo que la situación se complicara y la chica se sintiera intimidada o incómoda, recurrirían a la policía para denunciar el caso (NSE bajo, TC1: 11 a 13 años, mix.).

En el proceso de negociación de la historia, una chica dice:

*Fem: Si yo pensaba que era un niño y le mandaba besos y eso, se pensaba que éramos novios, él está en su derecho de darme un beso (NSE bajo TC1: 11 a 13 años, mix.)*

En este mismo contexto, los y las preadolescentes crean un personaje que es a la vez médico, pederasta y homosexual. Este personaje curiosamente da un vuelco a la historia y en definitiva toma el rol central.

*Masc: Yo soy entonces un médico pederasta homosexual (...) se mete en Internet para ver páginas gais, porque es gay y pederasta. Le ponen los niños pequeños y cuando entran niños a su consulta... A ver voy a contar la historia, soy... y me meto a chat de niños gais pequeños y hago así con ellos, hablo con ellos y un día quedo con ellos en mi casa, luego me los llevo y ya... (NSE bajo, TC1:11 a 13 años, mix.).*

En un grupo de discusión con preadolescentes de nivel socioeconómico medio-alto se repite la imagen fusionada del médico y el loco perverso.

*Fem1: Pues que puede hacerse pasar por...esa persona se puede estar haciendo pasar por un niño de 15 años y puede ser un niño de 63.*

*(Risas)*

*Fem2: O un psiquiatra...bah un psiquiatra, ¡un loco!*

*Puede ser un loco.*

*(NSE medio, GD1: 11 a 13 años, mix.)*

*Fem 1: Gente de cuarenta años que está pirada...*

*Fem 2: O gente con cuarenta años más que él, que los niños y que los niños se creen ya no sólo que les digan qué guapo eres, sino ya que me gusta el futbol y no sé qué, ya el niño pequeño te va cogiendo confianza.*

*(NSE medio- alto, GD3: 14 a 17 años, fem.)*

Estas imágenes extrañas o estafalarias (bizarro no tiene ese sentido en español) del pederasta alejan la representación del riesgo del contexto cotidiano cercano, y lo depositan en una entidad lejana que no tiene acceso a su intimidad, si no es mediante un engaño de identidad. El juego de las identidades es entonces uno de los planos fundamentales para la comprensión de la producción social de estos riesgos.

#### 1.9.2. Vulnerabilidad y la construcción del “otro”: la producción social de agencias de riesgo.

Se activa la discusión cuando deben aclarar la identidad del tramo etario que ocupan. Como un logro del desarrollo, buscan distanciarse de la imagen de niños, exaltando en algunos casos su independencia. Por oposición, tienen claro que son otros niños y otras niñas, de los que se distancian imaginariamente, quienes corren peligro en los espacios virtuales. Esto es muy interesante puesto que permite ver la forma como cada hablante, dependiendo de sus características demográficas, y en consecuencia su estatus, tiene una imagen de que alguien es vulnerable o puede resultar afectado por los medios y entornos tecnológicos (fig.13).

*Masc 1: no, pero tienen más riesgos porque son más inocentes, a un niño le agrega cualquiera, no tienen...*

*Masc 2: la mentalidad.*

*Masc 1: no tienen la mentalidad, a un niño le agregas al Messenger, y puedes tener 80 años, y puedes engañar al niño como te dé la gana, porque tiene 8 años, y no piensa por sí mismo, piensa lo que le dicen.*

*(NSE bajo, GD1: 14 a 17 años, masc.)*

Esto nos permite observar el interesante fenómeno de la construcción personal y social de la edad. Fijan un límite de edad para la autonomía en el uso de medios y tecnología, donde, naturalmente, siempre quedan incluidos en el segmento que debe ser autónomo, mientras que definen por oposición un segmento por debajo de su edad, el cual debe ser supervisado directamente por los padres, de forma análoga al “third person effect” descrito por Davison (1983), distinguiéndose a sí mismos como poseedores del juicio y la capacidad de discernimiento, mientras se construye un personaje de menor edad quien sucumbirá ante la toxicidad del medio.

*Masc 1: Que nuestra madre bloquee las cosas.*

*M: Que vuestra madre bloquee las cosas...*

*Masc 2: Regular el tiempo en internet.*

*Masc 3: Que ponga el ordenador en el salón y que sólo nos podamos conectar cuando ella esté viendo la tele o algo de eso.*

*M: ¿Y hasta qué edad crees que sería eso?*

*Masc 3: Hasta los 12 como mucho.*

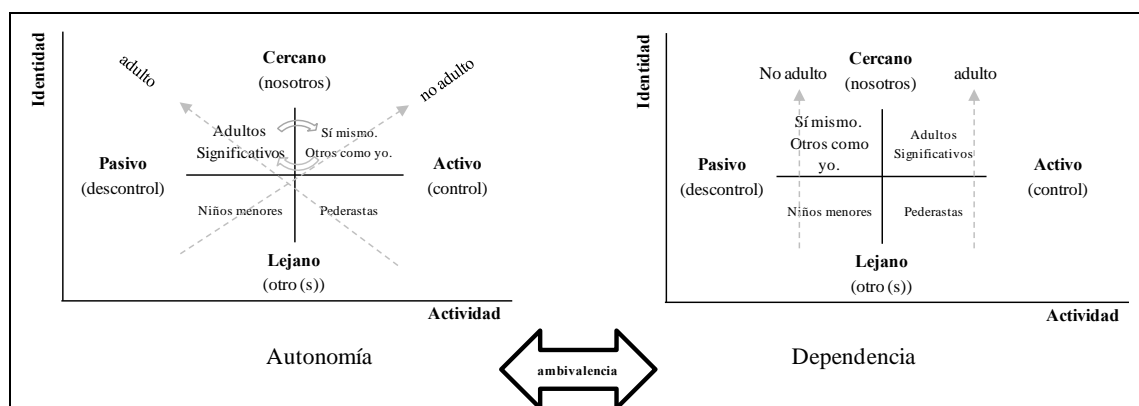
(NSE, bajo, GD2: 11 a 13 años, mix.)

Una tendencia más regresiva es la que parece sostener la ambivalencia en que la presentación del sí mismo como activo se torna más infantil y dependiente, tomando en el discurso el lugar de ser cuidado/a por un adulto, que por oposición (o por fuerza) se torna activo: *que nuestra madre bloquee las cosas*. Este movimiento pone en riesgo la autonomía, entonces el grupo produce una respuesta que anula lo anterior, fijando la edad para el control en un límite inferior a la propia edad: *hasta los 12 como mucho*.

Esta imagen de sí mismos como independientes se coordina con la imagen de las amenazas. Los pederastas y todas las agencias dañinas sobre el sí mismo amenazan desde la sombra como constante en torno a la cual orbitan las otras agencias. Es muy interesante, puesto que la presencia de las amenazas es la que en definitiva activa estas modulaciones de la edad haciendo al sí mismo más o menos autónomo, mientras los adultos significativos que, en otros fragmentos de discurso, son retratados como pasivos y principalmente ignorantes en el uso de tecnología, adquieren la posición deseada de protectores y controladores del medio tecnológico. Esta ambivalencia muestra entonces la oscilación entre la autonomía y la dependencia que muestra la forma como se ensayan posiciones de mayor responsabilidad personal en la sociedad (figura 21).

Por una parte, plantean la intención de ser trasgresores y conocer cosas prohibidas en la red, mientras por otra parte les parece que deben ser controlados por los adultos. Esta tensión es consistente con la difusión de identidad en la adolescencia donde las preguntas sobre la propia identidad y la autonomía son constantes. Un preadolescente de género masculino explica la tensión entre estos dos polos, dejando en evidencia que lo que parece demandar no es vigilancia, sino cuidado: *quiero tener privacidad, pero también por otro lado quiero que me vigilen. (...) Tampoco nos tienen que tener vigilados todo el día* (NSE bajo, TC1: 11 a 13 años, masc.). La demanda de control parental se parece más a la petición por vigilancia y protección que a una comunicación continua sobre los contenidos y la experiencia de navegación en Internet. Lo que se pide no es mediación, puesto que los padres quedan excluidos de la experiencia digital significativa. Un preadolescente explica su punto de vista: *¿cómo quieres que nos vigilen? Ponen ahí el móvil, le dan al zoom y te empiezan a vigilar.* (NSE bajo, TC1: 11 a 13 años, masc.).

**Fig. 21. Identidad y actividad en la gestión de la autonomía.**



La gestión de la autonomía entonces modula la producción de los riesgos asociados a las TICs. Para esta gestión se hace necesaria la comprensión del híbrido, es decir, la forma como las tecnologías se enlazan con la vida social y las agencias sociales que se pueden modular a través de las tecnologías. De esta manera, la responsabilidad tiene que retornar necesariamente al adolescente, a quien incluso se le imputa una responsabilidad moral, distinguiendo entre el *yo responsable* (activo, en control del entorno socio-técnico), y el *otro irresponsable* (pasivo, sin control del entorno sociotécnico). Un grupo de adolescentes nos muestra la forma en que se negocia esta ética:

*Fem: pero tú eres el que agrega o no.*



*Masc: tú eliges a quién quieres de amigo o no.*

*Fem: claro, tener tu Tuenti abierto.*

*Masc: también hay unas reglas de privacidad, puedes ponerle si lo pueden ver tus amigos, o amigos de amigos, o nadie, eso ya es más raro, pero claro, hay unos límites, para eso está la privacidad en la red, la protección de datos. También hay una opción que pone, no dejar descargar las fotos a amigos ni a nadie.*

(NSE medio-alto, GD2: 14 a 17 años, mix.)

En el caso de los preadolescentes y adolescentes, las instituciones de la sociedad pueden ser un medio para la protección ante los riesgos. Entonces aparece un discurso acerca de las facultades de la policía para perseguir a las personas que pueden hacer daño. Una preadolescente de nivel socioeconómico medio-alto expresa su perspectiva: *...a ver, como que ellos lo hacen, pero luego la policía los tiene que detener, pero...eso es muy rallante* (NSE medio-alto, GD1: 11 a 13 años, mix.). En el caso del nivel socioeconómico bajo, la representación de la policía es mucho más frecuente, y además diferente, mostrando con mucha claridad la relación entre los menos favorecidos y una sociedad que criminaliza a los jóvenes con menos recursos. Es la cara complementaria de la percepción de los adolescentes de bajo ingreso, en su mayoría inmigrantes, como seres peligrosos. Las imágenes que emergen desde este segmento son o bien de una policía que los persigue, reprime y avergüenza, o bien de una entidad ineficiente que no puede lidiar con la reducción de los riesgos, es decir, una imagen devaluada del orden público. Una adolescente de bajo ingreso comenta en uno de los talleres creativos, a propósito de una historia creada, donde el grupo terminó sintiendo empatía con el personaje de la agresora en un caso de hostigamiento: *cuando la policía va a su casa, supongo que sentiría vergüenza por todo lo que ha pasado* (NSE bajo, TC12: 14 a 17 años, fem.). Unos adolescentes de bajo ingreso que crean una historia sangrienta en otro de los talleres señalan:

*Masc 1: Carlos la termina violando y ahogando en la bañera. Cuando de repente abrieron la puerta del apartamento de una patada. Era la policía. Se lo llevaron, perdió el juicio, y en la cárcel Carlos se suicidó ahorcado.*

*Masc 2: Todos mueren.*

*Masc 3: Los policías no.*

*Masc 1: La Policía llega tarde.*

(NSE bajo, TC15: 14 a 17 años, masc.)

### 1.9.3. Pornografía: lo prohibido, lo deseado y lo temido.

La visita de páginas con pornografía es algo que aparece en el discurso de niños y niñas consultadas, aunque de manera marginal, adquiriendo un sentido "flotante" o ambivalente que nunca acaba de plasmarse completamente en la conversación. Unos pocos hombres admiten ingresar a estas páginas, sin embargo la excitación sexual que estas puedan producir aparece relativamente excluida del discurso. Naturalmente, la forma en que este tema se plasma en el discurso puede estar relacionada directamente con el dispositivo de producción del discurso, el grupo, y la moderación de un adulto. Si analizamos el uso interaccional de esta temática en la dinámica interna de los grupos, parece ser que hablar de estos contenidos delimita los estatus dentro del grupo y produce diferencias sutiles en la edad. Quien ha visto produce una asimetría en el conocimiento, enlazando entonces en red, la sexualidad, el conocimiento del "otro" (las mujeres, los cuerpos adultos), el conocimiento de Internet y ser trasgresores. Se pone por encima e inmediatamente adquiere el estatus de mayor.

*Masc 1: O por meterme en páginas desconocidas que me pueden quitar todo el ordenador.*

*(Risas)*

*Masc 2: O conozco a alguien que se puede meter en [www.petardas.com](http://www.petardas.com)*

*(Risas)*

*Masc 2: Bueno...*

*Masc 3: Esa página es una página triple equis esa.*

*Masc 2: Un amigo se mete.*

*(Risas, hablan todos agitadamente en tropel)*

*M: ¿Y vosotros os metéis a esa página?*

*Masc 3: Sí, claro, tú le das a entrar y te vas...*

*Masc 4: Esa es la página de [petardas.com](http://www.petardas.com)*

*(Hablan todos agitadamente en tropel)*

*(Muchas risas)*

*Masc 2: El otro día estaba en esas...*

*Masc 1: También hay otra página [www...](http://www...)*

*(Risas)*

*M: O sea, os metéis habitualmente...*

*Masc 3: Yo sí me meto.*

*Masc 1: No, porque el otro día un amigo mío se metió a lo de petarda y ponía: no recomendada para menores de 18 años...y ponía entrar y se metió, por eso lo sé.*

*Masc 3: Yo sí, yo sí.....de risa...con unos amigos, ¡eh eh! vamos...*

*Masc 1: Vamos a meternos a petardas.*

Ya en la adolescencia, la experiencia sexual gana fuerza como medio para la diferenciación del estatus y la pornografía se convierte más bien en el indicador de una ausencia. Ver porno no aumenta el estatus, sino la experiencia directa del *sexo real*. Un adolescente de nivel socioeconómico medio-alto explica la relación entre estas dos dimensiones:

*Hombre, no es que sepa más, pero sí que hay una clara diferencia...el tema de páginas de sexo y todo esto, pues no es en plan que uno sepa más que otro. Pero en la realidad, lo que es la realidad, uno que ya ha tenido relaciones y que conoce el tema, sí que...como que sabe más y a lo mejor conoce lo mismo que la otra persona, lo que pasa que la otra persona lo ha practicado. Y sí como que “anda, cállate, porque tú no sabes nada”. Y eso pasa, al menos en mi grupo eso pasa. “Cállate, que tú no has hecho nada y no sabes nada”, quizás tú sabes lo mismo, pero no lo has practicado todavía. Oye cada uno aquí a su tiempo, pero sí que se nota como esa jerarquía de si yo lo he hecho, yo sé más que tú, tú cállate que no sabes nada (...) como una competencia y como que el que lo haya hecho es más macho, muy primitivo, muy animal eso pero es verdad, es como que el que lo ha hecho es más macho (NSE medio-alto, E4:14 a 17 años, masc.)*

El lenguaje y la implicación en la discusión, que ante otros temas por momentos puede escasear, se hace más profusa y animada e impulsiva al tratar este tema. Vemos además en el fragmento anterior cómo la exploración *cibersexual* es también una experiencia gregaria principalmente masculina, donde se produce una relación contradictoria entre el deseo y el temor, para lo cual el grupo no sólo parece prestar contención, sino además legitimar el hecho normalizándolo. Ciertamente esta apropiación masculina no excluye en absoluto la posibilidad de observar este fenómeno entre las preadolescentes y adolescentes, sin embargo requiere de otros recursos para la investigación.

Por su parte, los más pequeños parecen hacer propio el discurso de rechazo a estos contenidos, asumiéndolo como algo que puede corromper y dañar. Estas fantasías y temores a resultar dañados son la respuesta ante contenidos que son asumidos como experiencias violentas y poco comprensibles de las que deben ser protegidos, apropiándose notoriamente del discurso adulto.

*Masc 1: Porque si no aprendemos muy rápido.*

*M: ¿Cómo es eso que aprendemos muy rápido?*

*Masc 1: Por ejemplo, que si está mi hermano pequeño al lado mío, está aprendiendo.*

*M: Y ¿qué decían, que aprenden muy rápido?*

*Masc 2: Sí, a veces te dejas tonto, un primo mío me dijo que contándoles historias de miedo, cuando tienes hijos, que se quedan tontos.*

*(NSE bajo, GD4:11 a 13 años, mix.)*

El campo del humor permite rodear el tema de la pornografía y su interés, sin embargo la “confesión” sobre el uso es muy escasa. Sin embargo, en este discurso marginal surgen algunas distinciones relevantes. Es posible observar dos formas de reacción ante la sanción parental por este consumo. La primera de ellas es la reclamación activa de ver pornografía como un hecho normal que debe ser aceptado por los adultos significativos.

*Que le parecía mal, que cómo, que no esperaba eso de mí. Y joder, yo me sentía mal, que sí he hecho algo malo. Pero luego cuando lo hablaba con mis compañeros y sus padres le habían dicho “a ver, es normal que a estas edades...”. Y claro, a mí no me habían dicho eso, me habían dicho que eso estaba mal, eso me llamó la atención, me llamó mucho la atención. De ahí, mi padre ya sabes lo que piensa y ya está (NSE medio-alto, E4: Adolescente, 14 a 17 años, masc.)*

*Los amigos, siempre están hablando de ese tema. Entre amigos sí se habla, es difícil hablarlo con otras personas. La gente no lo cuenta porque da vergüenza, pueden pensar mal de ti, y también el miedo de que puedan enterarse tus padres o yo que sé, el miedo a que te regañen o algo, por eso lo ocultamos (NSE medio-alto, E6: 14 a 17 años, masc.).*

Lo anterior es un aspecto relevante del fenómeno, a la luz de lo señalado por Livingstone et al. (2012), quienes identifican que padres y madres tienen una marcada preocupación por la posibilidad de que sus hijos e hijas se vean expuestos a contenidos como la pornografía, lo que supera las preocupaciones de que los hijos sean contactados y acosados por extraños. Este valor *agente* de la pornografía es un aspecto muy relevante, en la medida en que articula imposiciones normativas y opera como una bisagra entre distinciones diferenciadoras como la edad, el género, la ley y la libertad individual. Sobre este tema volveremos en detalle al discutir los resultados de los dos ejes de investigación.

#### 1.9.4. Burlas y *ciberbullying*.

Uno de los riesgos a los cuales parecen temer con mayor intensidad niños, niñas y adolescentes es a la burla y desprestigio al ser expuesta su intimidad siendo retratados/as de forma ridícula en redes sociales. Recordemos que en otros estudios se señala la importancia de las imágenes del propio cuerpo en la construcción de la identidad adolescente y preadolescente, lo que tiene una marcada incidencia en la forma que adoptan las páginas personales en redes sociales y blogs (Burset & Sánchez, 2009).

En la dinámica del juego de roles al interior de los talleres creativos, una de las situaciones hipotéticas que se planteó abordaba esta cuestión. A partir del caso de dos amigas, que una cuelga fotos de otra en Internet, el grupo inventó una trama y un desenlace para dicha historia.

El grupo imagina una historia y asume que eran unas fotos en las que Ana estaba desnuda. La justificación que buscan para explicar lo sucedido es que María le había emborrachado y drogado y le había hecho esas fotos. Ana se siente ultrajada y traicionada por su amiga. A la hora de afrontar el conflicto, entran en escena las dos chicas, sus madres, el profesor y uno de los padres. El grupo pone el acento en la responsabilidad de la víctima, dudan de ella, de sus explicaciones y su padre le acusa de estar mintiendo. Ante esa acusación, Ana reconoce que consintió hacerse las fotos para ligar (Diario de campo, Role Play).

*Bueno, es verdad, ella me dijo que si colgaba las fotos en Internet me iba a salir un chico muy guapo* (NSE bajo, TC1: 11 a 13 años, fem.)

El desarrollo de la dinámica transcurre de la siguiente manera:

La historia que se cuenta describe a la chica siendo fotografiada desnuda, drogada y en actitud comprometedora. Entran en escena los personajes de las madres que intentan mediar para solucionar el asunto. Según ellas la solución sería que las fotos se retirasen; también interviene un padre con un estilo más inquisidor y autoritario; como figura mediadora aparece también el tutor de la escuela utilizando un tono más conciliador (NSE bajo, TC1: Diario de campo. 11 a 13 años)

Pero obsérvese que lo que se cuestiona de la historia es el papel de la víctima, su grado de responsabilidad en lo sucedido. En ningún momento se cuestiona la actuación de la amiga que viole su intimidad subiendo las fotos y haciéndolas públicas. El peligro o el riesgo lo identifican en el hecho de hacerse las fotos, no en el uso que se haga de ellas. En este sentido, el discurso de los preadolescentes y adolescentes no imputa una

agencia dañina en la red social, o más específicamente en actores puntuales dentro de ella, sino que la responsabilidad retorna al sujeto, diluyéndose el ciberbullying para transformarse en imprudencia personal. Esta es una forma definir la situación de manera polar, donde no se produce una co-agencia, sino que sólo es posible de realizar una diferencia radical entre exhibirse y ser visto, recayendo la responsabilidad como hemos visto en el usuario imaginado, aquel que en el discurso, por un desplazamiento, representa la posición del yo.

Siguiendo lo señalado por Olweus (1980), se observa la forma en que el prestigio personal y las posibles asimetrías entre agresores y víctimas son fundamentales en la definición de la situación como *bullying*. Una adolescente evidentemente popular y con una evidente seguridad en sí misma señala:

*...a mí me hicieron otro Tuenti, un Tuenti falso, haciéndose pasar por mí. Y yo no es que tenga ni fotos extremadamente...sabes...que no sé por qué me hicieron ese Tuenti falso. Se hacen pasar por mí y yo no tengo ni datos en el...no sé...no sé cómo explicártelo. Pero que es muy peligroso, aunque tú tengas cuidado...aunque tú tengas cuidado, son ellos los que tienen que tener cuidado. Bueno, y como te fíes de la gente, vas mal (NSE medio-alto, GD3: 14 a 17 años, Fem.)*

En ese caso la situación además describe un hecho aislado, donde la agresión es anónima y no concertada por un grupo de conocidos que operan con poder en un medio social. Por contraste, en el mismo grupo de discusión, realizado con adolescentes de género femenino, se relata un episodio diferente ocurrido a un chico del instituto. En el caso, se observa con claridad la organización interna de los agresores, quienes en la perspectiva de las adolescentes obedecen a un liderazgo claro. El grupo, liderado por un instigador de la agresión es quien se coordina para la agresión, distribuyendo el prestigio, con resultados que tienen un impacto profundo en la comunidad escolar:

*Fem 1: Pues yo creo que lo que le pasa es que yo sabía el asunto y tal y yo creo que Alex es el típico que maneja a todos los demás y yo creo que fue A. que por seguirlo D., lo que pasa es que siempre sigue lo que hace A., pero D. yo creo que...hay gente que...*

*Fem 2: Que hizo más.*

*Fem 3: Que hizo más y no.*

*Fem 2: Sí y que eso es por hacer la gracia porque...*

*Fem 4: Como P., a P. le pasa igual, P. es muy buena persona pero ya se junta con A, y...*

*Todas: Claro.*

*Fem 1: Es que hay gente que es el cabecilla...*

*Fem 2: Es que también depende de los amigos con esa gente yo creo, porque tú puedes ser muy bueno, pero quizás porque no te dejen de hablar tus amigos puedes llegar a hacer cosas que tú nunca habías pensado que ibas a llegar a hacer y es como...no sé.*

*Fem 4: Sí y eso quedas con D. solo o con P. y es muy buena persona y llega A., ya cambian y son los más chulos, los más aquí malos, ya.*

*Fem 2: Sí, claro, que depende de la persona, porque hay personas que influyen a otras y las otras personas se dejan influenciar y cambian, de un momento a otro cambian...pueden ser de una manera con una persona al lado y si no está la persona son totalmente diferentes.*

(NSE medio-alto, GD3: 14 a 17 años, Fem.)

Otra forma de uso de las tecnologías en contra de otro es la exposición y burla de las figuras de autoridad. Algunos preadolescentes y adolescentes disfrutan desafiando la autoridad, sobre todo aquellos que pertenecen a grupos menos incluidos, como los preadolescentes y adolescentes de nivel socioeconómico más bajo. En este sentido es que, con cierta frecuencia, preadolescentes y adolescentes de estos segmentos mencionan episodios en que los profesores son ridiculizados en redes sociales a las que sólo los preadolescentes y adolescentes tienen acceso. Una de las formas en que esto sucede es mediante la alteración de fotografías de los profesores, usando programas de edición o dispositivos incorporados en los teléfonos móviles de última generación. Estas historias causan risas y son en general acciones esperables como parte de las tendencias más rebeldes de la adolescencia, las cuales en sí mismas, como hechos aislados, no revisten mucho peligro. Sin embargo, se encuentran al filo del *bullying vertical*, donde el hostigamiento y desprestigio se produce hacia figuras de autoridad como los profesores (Barri, 2006). Esto surge de manera más clara en los preadolescentes y adolescentes de grupos socioeconómicos de menor ingreso.

*M: Y ¿fotos de qué?*

*Masc: De los profesores.*

*M: Y ¿por qué las publican en Internet?*

*Masc: No sé. Para hacer gracia.*

*M: Ah, ¿y hacen gracias con las fotos...?*

*Masc: Sí.*

*M: ¿Qué tipo de bromas? ¿Qué dicen de los profesores?*

*Masc: Pues... les ponen dibujitos, cuernos y todo eso en internet.*

(NSE bajo, GD2: 11 a 13 años, mix.)

Internet permite la construcción de espacios alternativos a la comunicación institucionalizada del colegio y el instituto, produciendo una forma de "libertad" de las normas establecidas en estos espacios de socialización. Es en este sentido que el desprestigio de Otro, en este caso el “enemigo común”, la norma disciplinaria que se opone al deseo, el profesor al que los alumnos no quieren, opera como una forma de construir el propio prestigio.

*Masc 1: En el instituto no te puedes reír de él, porque te pueden expulsar o te pueden hacer algo, pero fuera puedes; fuera del horario ya puedes hacer lo que quieras, ¿sabes?*

*Masc 2: Los profesores del instituto son muy exigentes. Son más exigentes que los del cole.*

*Fem: No se enteran.*

(NSE bajo, GD4:11 y 13 años, masc.).

#### 1.9.5. El “enganche”: uso excesivo de TICs.

Preadolescentes y adolescentes conciben a las TICs como una suerte de sustancia que puede producir adicción. Se reconoce un poder intenso, difícil de resistir, sin embargo la nocividad del uso excesivo es ambivalente. Se produce un discurso abundante en que se reconoce el uso excesivo, sin embargo es más bien parte de un juego. Por lo general, aparece un reconocimiento del *enganche* como algo opuesto al deseo de otro, el deseo de los padres, o más bien, el deseo de corresponder a la imagen que padres y madres demandan:

*Sí, he estado en el ordenador después de comer...y mi madre: “Cristina, dúchate”...que ya voy y es como que a los dos segundos: “Cristina que te vayas a duchar...”, que ya voy, que me salgo del Tuenti (NSE medio-alto, GD3: 14 a 17 años, fem.).*

*Fem: Puede ser un vicio estar con el ordenador tanto tiempo y dices ah llego a casa y me pego con el ordenador estoy toda la tarde con el ordenador, no abro un libro en toda la tarde y al final luego tiene sus consecuencias también en las notas y todo (NSE medio-alto, EG3: 11 a 13 años, mix.).*

A partir de esta dimensión aparecen dos aspectos relacionados. Por una parte, aparece la posibilidad de un mundo como el actual, pero sin tecnología, lo cual ciertamente es una imagen no deseable. Esto se observa sobre todo en preadolescentes, quienes de paso nos muestran una detallada y compleja imagen del mundo social coordinado con la mediación de la tecnología.



*M: Y ¿qué pasaría si de un día para otro algo sucede y nos quedamos sin estos cacharros?*

*Masc 1: Pues que la mitad de la gente se estaría dando golpes contra la pared.*

*M: ¿Por qué?*

*Masc 1: Porque no creo que haya nadie, bueno aparte de la gente que no puede, que no tenga algo tecnológico, por ejemplo ahora la luz es tecnología pura.*

*Masc 2: Sería un colapso enorme. Sería un caos porque las empresas dejarían de trabajar. El comercio que se hace con llamadas y tal se dejaría o pasaría como cartas o cualquier cosa, pero luego habría menos... Porque ahora todos los jóvenes básicamente tienen redes y todo eso. Habría menos comunicaciones entonces no sé.*

(NSE medio-alto, EG3: 11 a 13 años, mix.)

Sin embargo, el mundo sin tecnología es rescatado con otra imagen recurrente, tanto en los relatos de preadolescentes como de adolescentes. Se trata de la imagen del pasado sin tecnologías, poblado de escenas bucólicas del mundo que habitaron padres y abuelos. Se trata de un mundo imaginado donde el encuentro con otros está fuera del hogar y el contacto es directo, produciendo relaciones más puras y reales. Aquí se produce reflexivamente una crítica a las formas propias de existencia, articulando principalmente la distinción doméstico/público. La calle como lugar de sociabilidad es rescatada reflexivamente cuando emergen las construcciones nocivas de lo doméstico: el encierro, el ensimismamiento, el riesgo de lo que Wellman (2005) llama “individualismos en red”.

*Masc: Yo creo que al principio la gente reaccionaría muy sorprendido, muy “¡no! me he quedado sin esto”, pero más tarde aprenderíamos a salir más a la calle, a jugar más en grupo, a jugar a juegos de... (NSE medio-alto EG2: 11 a 13 años, Mix.)*

*Fem1: les era más fácil relacionarse.*

*Masc: claro.*

*Fem2: porque nosotros nos relacionamos más por, escribiendo. Igual ahora hablar y eso, a lo mejor nos cuesta más que a ellos.*

(NSE medio-alto GD: 14 a 17, Mix.)

El enganche en algunos casos lleva a una sanción moral hacia sí mismos, en una especie de acto de confesión. Una preadolescente de nivel socioeconómico medio-alto dice en una entrevista grupal:

*...yo, como todos los días tengo que hacer algo, no lo uso tanto, pero los fines de semanas lo uso mucho, o por la tarde cuando acabo de hacer los deberes, cuando acabo las clases particulares y todo eso. Pues lo uso un montón, y me vicia a veces (NSE medio-alto EG1: 11 a 13 años, Mix.).*

Unas adolescentes de nivel socioeconómico bajo focalizan el enganche personal en las redes sociales, dando cuenta de que el uso de internet se restringe a ese ámbito:

*Fem 1: Yo también estoy enganchada al Tuenti*

*Fem 2: Yo antes a Facebook, pero ahora ya no*

*Fem 3: Es que estoy en el Tuenti, es que no sé qué más hacer en internet*

(NSE bajo TC13: 14 a 17 años, Masc.)

Quienes utilizan demasiado internet no caen por sí solos en la categoría de *frikis*. Estos son más bien personas con un conjunto de características más globales y gustos focalizados. El *friki*, ser anormal bajo la lupa de la ética adolescente, queda definido por su aislamiento social, más que por el uso intensivo de TICs:

*Masc 1: ... es una friki, está encerrada en su casa todo el día y tiene dificultades para relacionarse con gente, entonces se mete al Tuenti para intentar conocer.*

*Masc 2: Está sola y ve que Julio tiene cosas en común.*

*M: ¿qué es ser friki?*

*Masc 1: Alguien que le gusta mucho algo, o bueno algo raro. Pero friki se acaba usando como insulto, como tonto, tonta o, en realidad es que te gusta mucho una cosa. No tiene por qué ser raro.*

(NSE bajo TC15: 14 a 17 años, masc)

### **1.10. El origen de la información sobre los riesgos.**

En cuanto a las fuentes para informarse, estas son diversas y se dividen en tres áreas. Por una parte, se encuentra la familia, como principal proveedora de información, desde donde además surgen reglas para el uso. Esta fuente de información aparece acentuada en los preadolescentes y en las mujeres.

*M: Pero ustedes decían de los padres y los profesores.*

*Fem: Sí, porque mis padres lo ven en el telediario, y me lo dicen a mí.*

*M: Te dicen lo que han visto en el telediario sobre eso, ¿qué te dijeron?*

*Fem: Me dicen que se ha metido un chico, ha buscado a una chica, que se encuentren en una parte...y desaparece.*

*M: A ver, que está hablando la compañera...*

*Fem: ...y al final la chica nunca se vuelve a ver.*

*M: Que la chica desapareció...*

*Mujer: Sí.*

*M: ¿Y desapareció porque contactó con una persona que no conocía?*

*Fem: Sí.*

(NSE bajo GD2:11 a 13 años)

Es entonces la familia un modulador del sentido desde otras fuentes de información, que no tendrían mucho sentido si la autoridad dentro del grupo familiar no se apropiara de estos discursos y los pusiera en práctica. En otras palabras, se ensambla el problema del riesgo, donde la agencia familiar es conectar a preadolescentes y adolescentes con las amenazas, mediante la producción del riesgo.

Por otro lado, se encuentran las estructuras de socialización secundaria, como la escuela o las otras instituciones a las cuales se vinculan, donde reciben la tutoría y acompañamiento de adultos que operan como mediadores. Tal es el caso de los chicos y las chicas que señalan que su fuente de información sobre los riesgos del uso de Internet son actividades de centros cívicos y educacionales. Este medio de información, fuera del espacio doméstico, es más habitual para los y las adolescentes, quienes parecen poco comprometidos y asignan poca importancia a estas instancias, recibéndolas de manera mecánica, activando incluso algunas burlas y otras respuestas de rechazo, lo que puede obedecer más bien a un rechazo sistemático a la autoridad en un terreno en que se consideran expertos, por tratarse de un terreno juvenil, donde el discurso dominante es que los adolescentes tienen todos los riesgos controlados.

*M: Alguien les ha informado... ¿en la casa, en la escuela o en algún sitio los riesgos de internet?*

*Masc 1: Sí, el tortuga.*

*M: ¿Quién es el tortuga?*

*Masc 2: El profesor de tecnología.*

(NSE bajo GD1:14 a 16 años, masc.)

Ahora bien, podemos observar cómo las instituciones formales, como la escuela y las organizaciones de la sociedad civil con filiaciones políticas, reintroducen el tema de los riesgos en la socialización secundaria de los preadolescentes y adolescentes, instalando el tema y participando en la construcción social de los riesgos.

En último lugar, se encuentran los medios de comunicación masiva, principalmente la televisión, agente que juega un rol decisivo en la articulación tanto de la comunicación intergeneracional, como en la construcción de los riesgos. La televisión goza de mayor credibilidad para algunos preadolescentes que dedican más tiempo y tienden a confiar más en este medio, mostrando una suerte de apropiación del discurso adulto-mediático.

*M: ¿A quién le ha pasado?*

*Masc 1: En la tele.*

*Masc 2: En las noticias.*

*Fem: El otro día vi en el periódico que en el Tuenti una niña tenía como 15 años, quedó con un chico con 30 años. Y esa niña creía que no iba a venir el chico. Y al final vino y al venir vio que tenía 15 años, porque se veía menor de edad, se fue y le violó.*

*Masc 1: ...le violó.*

*M: Oigan y ustedes creen que eso es un peligro, ¿algo que les puede pasar a ustedes?*

*Varios: Sí.*

*Masc 2: No, porque yo si me dicen que vaya a un sitio no voy.*

(NSE bajo, GD4: 11 a 13 años, mix.)

Para los adolescentes, en cambio, la televisión es indicada como un medio adulto del cual se quieren diferenciar y por lo tanto resulta desprestigiada como medio informativo, al mismo tiempo que se le imputa una agencia persuasiva que afecta a los padres:

*Fem1: es algo más de las noticias, a los padres les asustan un montón con esas cosas, mi padre por ejemplo cuando le digo que tengo Tuenti, Twitter, Facebook, me dicen “ten cuidado, que te puede pasar algo, cuidado con la información que pones”.*

*Fem2: mi madre igual.*

(NSE medio-alto, GD2: 14 a 17 años, mix.)

Se produce entonces una organización complementaria de los discursos, donde padres y madres sufren pasivamente la influencia de la televisión, mientras la realidad adolescente demuestra que los riesgos pueden ser controlados.

En el caso de los preadolescentes de estatus socioeconómico bajo, en el contexto de un taller creativo, se les plantea la primera situación ficticia, todos ellos (especialmente los varones) la reconocen y la identifican con una campaña de los medios de comunicación.

*Masc 1: Eso es un anuncio.*

*Masc 2: Eso me suena (asintiendo con la cabeza).*

*Masc 1: Eso es un anuncio.*

*M: ¿Cuál?*

*Masc 1: Ha salido en la tele.*

*Masc 2: (aplaude asintiendo). Sí una chica que se acercaba a la gente y se empezaba a reír de ella la gente.*

*Masc 1: Y luego fue a la discoteca y un señor se acerca y le dice: “Te vi anoche”.*

*Masc 2: ... pues tú vete a mi insti y verás... ahí hay unas fotos, chaval, que es la de una chica, que sale la chica así, sin sujetador ni nada, y sin bragas, y sale así (se pone de pie para ilustrarlo)... desnuda. Pone “no subas tus imágenes a internet”... ¡Tú flipas!*

*(NSE bajo, TC1: 11 a 13 años, mix.)*

La imagen sugerida es inmediatamente traducida en un referente de los medios masivos, produciendo un efecto complejo de *revirtualización*, donde aquello que le ha sucedido a una chica en una publicidad *es* una ficción en todo el sentido, es decir, no es algo que ocurre o puede ocurrir a alguien, sino una imagen mediática que se funde con otras de la ficción televisiva. Esta ficción se replica en el espacio público, reafirmandose como imagen, pero no necesariamente como contenido real al cual la imagen alude referencialmente, sino la imagen de la imagen.

Cabe señalar que, en todos estos casos, la experiencia vicaria parece tener un efecto muy tenue, dado que carece de sentido y es en general devaluada por pertenecer a otra generación; en este sentido la relevancia comunicacional se encuentra determinada por la edad, siendo un contenido de adultos orientado al cuidado de niños pequeños.

Un aspecto muy interesante de la producción de los riesgos y su relación con la información de los medios masivos, es la recurrente alusión, tanto directa como indirecta, a la trágica historia de la desaparición y asesinato de Marta del Castillo en el año 2009. La descomunal cobertura mediática es citada en muchas ocasiones, así como un supuesto vínculo con el uso de redes sociales, a pesar de que el asesino resultó ser el ex novio, encubierto por una pandilla de amigos que conocían a la víctima:

*Sí, es peligroso por lo que le pasó por ejemplo a Marta del Castillo. Ahora la gente está muy asustada porque hay muchos casos en los que la gente agrega a personas y les pide quedar con ellas y al final acaban muriendo porque claro son peligrosas esas personas. A mí por ejemplo me envían miles peticiones al día y yo siempre las ignoro porque no las conoces. Aunque me diga hola o no sé qué (NSE medio-alto, EG1: 14 a 17, mix.)*

Es muy interesante la manera en que socialmente se produce esta selección de información como si se tratara de un error de pensamiento, donde se establece una relación entre dos contenidos cuya asociación inicial es completamente diferente. De hecho, fue a través de las redes sociales que se organizaron grupos de apoyo para buscar información sobre el paradero de su cuerpo, y los medios de comunicación masiva obtuvieron información de forma por lo menos poco ética desde las cuentas de redes sociales de amigos de Marta.

### **1.11. La coordinación normativa y mediadora del sistema familiar.**

En el discurso de preadolescentes y adolescentes consultados lo que prima es un reporte del establecimiento de reglas rudimentarias y estrategias de vigilancia, llegando muy poco a la mediación crítica del uso y los contenidos. En otras palabras, la normativa familiar observa principalmente la relación máquina-sujeto, aplicando a eso la temporalidad con un código adecuado/inadecuado, pero sin entrar en los aspectos “simbólicos”, que no parecen tener sentido para los adultos, mientras el tiempo, medido tecnológica (reloj) y subjetivamente, si lo tiene.

El tiempo de uso de Internet se valoriza en los sistemas familiares, en la lógica de un tiempo disciplinario en una sociedad *metronómica* (Lasén, 2000). Operando en un programa normativo, es una moneda de cambio para premiar conductas deseadas como la obediencia y el estudio, así como para castigar las conductas indeseadas.

*Fem: Sí. Yo si me porto mal no lo puedo usar y si no he hecho los deberes ya, tampoco lo puedo usar.*

*Masc 2: Yo siempre, si no hago los deberes, no puedo jugar y a veces tengo que hacer otros deberes adelantados y cosas así.*

(NSE bajo, GD2: 11 a 13 años, mix.)

*Fem: Sí. Yo si me porto mal no lo puedo usar y si no he hecho los deberes ya, tampoco lo puedo usar.*

(NSE bajo, GD4: 11 a 13 años, mix.)

Emerge también el discurso complementario al estilo *laissez faire* de crianza, por parte de quienes señalan que en su hogar no existe regulación alguna al uso de medios, ni siquiera referida a la cantidad de tiempo. Esto parece tender a coincidir con los

adolescentes que declaran tener un consumo muy intensivo y que además son los propietarios o usuarios exclusivos de algunos aparatos tecnológicos.

*M: pero tú dices que en tu casa no hay reglas para internet.*

*Masc: soy yo, y el portátil es mío.*

*M: pero solamente te refieres la cantidad de horas que tú usas internet, o las cosas que haces por ejemplo...*

*Masc: no, no hay reglas.*

(NSE bajo, GD1: 14 a 17 años, masc.)

Esto se hace más claro en el caso de los adolescentes y preadolescentes de nivel socioeconómico bajo, quienes por lo general tampoco parecen tener normas estrictas en torno a otras actividades, tales como los deberes escolares. Sorprende que en estos preadolescentes y adolescentes la relación entre ocio tecnológico y los deberes escolares no presente un vínculo estricto, mientras en los adolescentes y preadolescentes es la principal distinción que regula el uso doméstico de los medios. En este último segmento, tecnologías y deberes se disputan la atención de adolescentes y preadolescentes, quienes por su parte se debaten entre la programación de la vida cotidiana en torno a los deberes y la socialidad tecnológica.

*Fem 1: No sé cuándo...es que depende del día, si tengo muchos deberes pues...*

*M: Un día normal, un martes por ejemplo...*

*Fem 1: Tres horas o así...*

*M: Tres horas al día más o menos un día normal. ¿Y las demás?*

*Fem 2: Yo es que dejo el ordenador encendido, apago la pantallita y cuando vuelvo lo enciendo, parece que estoy todo el día conectada, pero no.*

*Fem 3: Yo una hora, como mucho dos. Y no todos los días, por ejemplo entre semana sí lo uso, lo uso sobre todo para hacer los trabajos y el fin de semana lo uso para eso. O para buscar alguna cosa, pero es que redes sociales y eso...es que no me.*

*Fem 4: Yo a mí siempre, cuando ya he terminado todo...por ejemplo, en la noche, me ducho y ceno y termino a las 10...y cuando estoy desocupada, pero antes no.*

(NSE medio-alto, GD3: 14 a 17 años, fem.)

En el nivel socioeconómico medio-alto, son padres y madres quienes regulan con aparente rigor la dedicación a cada actividad. Una preadolescente comenta en una entrevista grupal:

*...en mi casa está autorizado los fines de semana, y en la semana, si he cumplido con mis deberes. Normalmente es difícil acabarlos pronto. O si no sé algunos deberes me dejan usar el Tuenti para preguntarle a algún amigo (NSE, medio-alto, EG1: 11 a 13, mix.).*

Ciertamente el conflicto es posible y también la manera de evitar la normativa parental. Padres y madres no pueden estar vigilando todo el tiempo. Una preadolescente comenta: *que se supone que solo puedo usarlo los fines de semana, pero mi madre no se ha dado cuenta, así que lo uso todos los días* (NSE medio-alto, EG1: 11 a 13 años, mix.).

Padres y madres representan el origen de la imposición de una máxima rectora de toda la acción preadolescente y adolescente: hay que estudiar. Los estudios aparecen como una actividad en conflicto permanente con la socialidad y el uso de tecnologías, aunque la forma en que estas dos actividades se organizan varía mucho entre niveles socioeconómicos, lo cual también puede estar bajo la influencia de que una parte importante de la muestra de nivel socioeconómico bajo se encuentra definida como de bajo rendimiento académico. Entre estos, lo que se observa es más bien una dinámica de trasgresión difusa y sanción. Es decir, las normas del uso de tecnología no están directamente ligadas a su uso. Más bien se utiliza la tecnología como el medio para castigar, en un programa de control conductual poco claro, o al menos poco claro para quien lo recibe.

*Fem 1: Y me quitan el móvil.*

*Fem 2: A mí me quitan la Blackberry, el ordenador, no me dejan salir, solo me dejan la tele*

(NSE bajo, TC13: 14 a 17 años, mix.)

La propiedad de los artefactos y el estatus dentro de la familia operan en red para construir la edad social, junto a lo cual se anclan los símbolos, es decir, las normativas de coordinación del sistema familiar, que en términos sistémicos serían *programas* de socialización. Ahora bien, resta observar si estos programas son altamente idiosincráticos, es decir, se observan con una alta variabilidad en las familias, o si por el contrario son sólo la ejecución de semánticas altamente sedimentadas en la sociedad.

Sobre todo, los adolescentes y preadolescentes buscan separar la propia actividad online de la vista de padres y madres, con quienes ocasionalmente se puede



compartir parte de la información, pero habitualmente se produce un límite. La vigilancia está prohibida desde su perspectiva:

*Masc: Hay padres también que se hacen también Tuenti para saber lo que hacen sus hijos.*

*Masc: Si, han salido en las noticias, Lo escuché en la radio...*

*M: ¿Qué les parece que los padres hagan una cosa así?*

*Masc: pues, no me parece bien porque por ejemplo tú estás con tus amigos, y solo tus amigos. Tienes derecho a estar con sus amigos a solas sin tus padres.*

*Fem: A mí me parece abismal que se hagan un Tuenti falso o algo así, pero si se hacen un Tuenti para chatear con sus amigos y te tienen a ti, pero y te lo piden y te dicen oye no te voy a ver nada solo te tengo porque eres mi hija y tan, eso me parece bien. Pero por ejemplo te hagan un Tuenti falso, o que te hagan Tuenti sin decirte y nada, querer saber de su hijo está bien y nos querrán proteger, pero tampoco es para eso, nos lo podrían decir.*

*Masc: O por ejemplo hay padres que averiguan las contraseñas de sus hijos y se meten en su Tuenti y les vigilan las fotos, si hay subido alguna, los videos.*

(NSE medio-alto, EG1: 11 a 13 años, mix.)

Las mediaciones programadas, si las hay, no son advertidas por preadolescentes y adolescentes. Se señalan algunas formas de co-navegación, pero son muy limitadas a compartir un contenido puntual, por ejemplo una foto o una noticia. Por lo general, lo que reportan adolescentes y preadolescentes, fuera de las normas, son indicaciones generales en momentos de conversación familiar. Un preadolescente de nivel socioeconómico medio-alto señala: *a mí me dicen que no me meta en páginas si no sé lo que va a ser, porque hay algunas páginas que son falsas que también te piden una información...* (NSE medio-alto, EG2: 11 a 13 años, mix.).

Se observa también un consumo conjunto de material audiovisual por parte de padres e hijos, quienes se coordinan adoptando el ordenador la función del televisor. Es muy interesante que en muchas ocasiones lo que se comparte es una coordinación que desemboca en una descarga ilegal. Encontramos incluso reportes de hijos e hijas que junto a sus padres y madres hacen descargas ilegales y consumen contenidos online sin pago de derechos. No se trata de una intencionada socialización delictiva, sino de un proceso más complejo y sutil. No se trata de padres enseñando a hijos a realizar acciones ilegales, sino un sistema familiar que se coordina y da sentido a esas acciones, legitimando internamente estas acciones sin indicar que en ellas se produce una

trasgresión. Quedan entonces naturalizadas como actividades que se realizan en internet, donde probablemente la comprensión de la trasgresión por parte de padres y madres es también algo difusa.

## **2. Eje II: padres y madres en España.**

### **2.1. Fase cualitativa: padres y madres en Madrid.**

#### **2.1.1. Equipamiento personal y del hogar: usos y apropiaciones.**

La totalidad de padres y madres entrevistados poseen un teléfono móvil, el cual utilizan de manera frecuente. Algunos en la situación de entrevista tienen el artefacto a la mano, revisando en algunas ocasiones para ver si tienen mensajes o llamadas entrantes. Cuando se les pregunta por sus artefactos, los manipulan utilizando lo que Figueroa-Sarriera (2012) describe como el gesto de “mostrar y decir”, en que las personas toman su móvil, lo enseñan hablando de sus funciones y los usos que le dan. En este movimiento además los padres y las madres participantes han comentado casi invariablemente algo acerca de qué tan actualizado está su artefacto, indicando que no es lo que deberían tener cuando se trata de un artefacto antiguo, y justificando su uso cuando se trata de un artefacto de última generación.

Los hogares, incluso los de bajo ingreso, parecen altamente tecnologizados, lo que es posible afirmar desde el discurso y a partir del análisis de las notas de campo tomadas en las entrevistas que se realizaron en el hogar. En la totalidad de hogares de ingreso medio-alto hay más de un ordenador, mientras en los casos de las familias de bajo ingreso, sólo una no tenía ordenador, lo que en el discurso y las notas de campo se asocia a una decisión en la crianza de hijos e hijas, y no necesariamente al valor monetario de los artefactos.

#### **2.1.2. Usos y funciones personales: tipologías tecno-sociales.**

Es posible dibujar un mapa de tipologías tecno-sociales de padres y madres, asociando algunos de sus atributos socio-demográficos y personales a formas de uso y valoración de las tecnologías, donde se comprometen afectos y cogniciones diversas. Por una parte, se encuentran los padres tecnológicamente activos, quienes operan algunas tecnologías frecuentemente, tipología que incluye tres tipos de vínculo:

laboral/instrumental, socio-afectivo y mixto. El primer tipo, propio de las personas con niveles educacionales más altos, se trata de un vínculo principalmente instrumental con las tecnologías, puesto que estas están habitualmente conectadas con el desempeño de sus funciones específicas en el trabajo, lo que va usualmente de la mano con una historia personal de contacto con tecnologías en la formación profesional. Entre los padres que corresponden con esta tipología tecno-social podemos encontrar una alta valoración de la utilidad para el trabajo, actividad que en el discurso marca de manera más clara la esfera del mundo adulto, es decir, se definen desde el empleo o la ausencia de éste, lo que podremos observar además en otras partes de este análisis cuando se hace referencia al desempleo y la crisis económica en España. Una madre abogada que trabaja en una organización internacional, comenta:

*No podría trabajar de la misma manera si no lo tuviera, porque además me conecto con gente que está fuera del país y pues...con América Latina, con Asia, con Europa y con gente que no está en Madrid. Entonces, yo coordino una red de abogados, de compañeros que no está ninguno físicamente aquí. Si no tuviera la oportunidad de tener un soporte electrónico, supongo que podríamos trabajar de otro modo, pero no tendríamos la eficacia que tenemos ahora. Es decir, a mí me ha llegado una comunicación o una consulta de una compañera que no sabe hacer determinado proceso o que tiene una duda que jamás le ha surgido y yo no podría adjuntarle documentos, decirle qué ocurre, buscar jurisprudencia, legislación... (NSE medio-alto, E2: adulto, fem.)*

La movilidad permite una mayor conexión con equipos de trabajo donde se demanda un alto grado de coordinación a través del intercambio de información. La importancia del trabajo por encima de la sociabilidad extrafamiliar parece determinar que los usos sociales de los medios se desarrollan en adultos padres de familia, de manera que siempre estos medios se encuentren subordinados a la racionalidad instrumental del trabajo.

*Ahí yo tengo mi ordenador sí, y luego tenemos un portátil chiquitito porque viajo bastante, que pesa poco, que lo tenemos para los cuatro que somos en el equipo, y luego tengo mi teléfono con internet que me viene muy bien para mirar ciertas cosas de la Ley (ríe), y luego para mí ha sido un, vamos una bendición lo del WhatsApp, porque yo tengo una compañera que es abogada, y cuando tengo alguna duda es muy fácil para mí comunicarme con ella para que me diga algo... (NSE medio-alto, E6: adulto, fem.)*

La mayor parte de los padres que utilizan TICs no utilizan medios sociales como las redes sociales y la mensajería instantánea móvil, o el uso es muy restringido,

produciendo un quiebre en la relación que se produce entre usos y familiaridad con las tecnologías, así como con la autoeficacia asociada a su uso. La multiplicidad de posibilidades de uso de los mismos artefactos redundan en una clara diferenciación de los ámbitos de uso, y en la diferenciación de las edades. Una madre de nivel socioeconómico medio-alto, con bastante experiencia en el uso de medios informáticos, declara su incompetencia con las redes sociales:

*Con las redes sociales, pues no, no...fíjate que yo he vivido el, digamos la evolución de los ordenadores desde su origen porque yo he dado cursos de MS2 cuando no había Windows. Entonces se tecleaba, tú no sabes lo que era eso, cualquier cosa que se hacía había que teclear y era un horror. Y yo ahora meterme en una red...yo ahora por el tema de las campañas de mi trabajo y tal, tengo que meterme en Facebook y yo ya esto de que el amigo te dice, te llama, te pone y al final es una maraña que dice: “no me aclaro, o sea yo no me aclaro”, no es una cosa que me llegue a coger. No es una cosa que... (NSE medio-alto, E7: adulto, fem.).*

*Bueno, yo actualmente utilizo diariamente el correo electrónico. Me he metido un poquillo tímidamente en el tema de redes sociales, pero no me acaba de convencer, me parece que para eso tengo el correo electrónico y punto. El tema del chat me he metido un poquito más y ahí bien, entre comillas. Pero lo que más utilizo diariamente y cotidianamente, tanto para el trabajo como para mis relaciones personales, digamos de amigos y familia es el correo electrónico. (NSE medio-alto, E5: adulto masc.)*

Esta cercanía en el ámbito laboral se diferencia de los usos socio-afectivos, entendidos como la utilización de medios tecnológicos para coordinar las relaciones sociales e institucionales en que se implica la presentación personal de una identidad social altamente comprometida en la expresión de afectos, siendo estos últimos la motivación principal para estos usos. Este tipo de uso socio-afectivo de TICs es escaso entre padres y madres. Quienes muestran una mayor cercanía son aquellos con una menor distancia generacional con sus hijos e hijas, siendo además más jóvenes y con más tiempo libre que los demás padres, debido al desempleo o al ejercicio de actividades laborales inestables. En este grupo muy reducido se aprecian discursos incluso autocríticos acerca del propio uso, confesando algún nivel de “enganche”:

*...estoy enganchada porque tienes a tus amigos, chateas con ellos, conversas, hablas, gente que hace muchos años que no ves y que las he encontrado por medio de Facebook, gente de mi país que he encontrado, gente que ha vivido en Ecuador, de tu país también he*

*encontrado, o sea que han sido amigos míos en Ecuador. (NSE medio-bajo, E2: adulto, fem.)*

La extensión del uso de este artefacto permite que esté presente en todos los niveles socioeconómicos, lo que se relaciona en algunos casos con una idealización de estos artefactos, lo que les sitúa como objetos fetiche. La actualización tecnológica opera en el proceso de producción de las propias identidades sociales, tanto en padres de nivel socioeconómico bajo como alto. Una madre desempleada nos comenta con cierta exaltación:

*M: ¿Qué tipo de móvil tienes?*

*E: Tengo 3!*

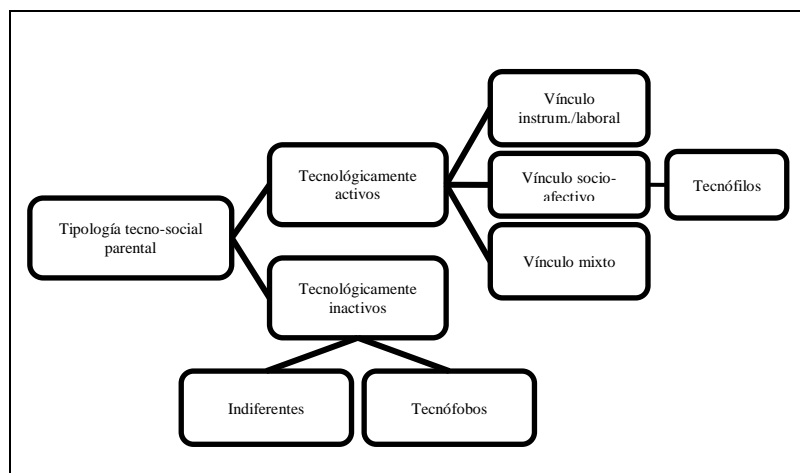
*(NSE medio-bajo, E2: adulto, fem.)*

La posición “tecnofílica” se enfrenta con las limitaciones económicas, reproduciendo la tensión de las clases menos incluidas ante el consumo. Seguir las innovaciones tecnológicas para estar actualizado se convierte en una tarea “difícil”, siendo sustituida la materialidad del artefacto por las evocaciones imaginarias y discursivas de éste. Un padre inmigrante uruguayo que detalla en otro momento de la entrevista la situación de precariedad laboral en la que se encuentra, describe su posición frente al consumo tecnológico a partir de algunas preguntas sobre la telefonía móvil:

*Yo que sé a mí personalmente a mí las nuevas tecnologías me gustan (...). Me gustan... hay gente que es obsesionada. Mi señora en una de esas sale un teléfono y “ay qué lindo”, que no sé qué. Pero nosotros sabemos lo que... pero me gusta, me gusta. Es que si uno tuviera... te digo ‘uh me gustaría tener uno’ pero no seguirlo porque es difícil (NSE medio-bajo, E6: adulto, fem.)*

Por último, entre los tecnológicamente activos encontramos una tipología muy poco presente, que sin embargo merece ser mencionada. Se trata de una mixtura de usos socio-afectivos e instrumental/laboral, siempre con un predominio de la función instrumental ligada al trabajo. En otro polo, encontramos los tecnológicamente inactivos, quienes hacen un uso muy escaso de TICs, incluyendo la telefonía móvil. Entre ellos podemos encontrar quienes se muestran indiferentes ante la tecnología y aquellos que la rechazan y ven en ella una amenaza a la subjetividad y la libertad personal. A estos últimos, los podemos llamar “tecnófobos”.

**Fig. 22. Tipologías tecno-sociales parentales.**



Esta disposición desfavorable a la tecnología, retratada incluso como una suerte de agente esclavizador, se sintetiza en el discurso de una madre de nivel socioeconómico medio-alto:

*El móvil me tuvo que...no te queda ya más que doblegarte a que si no tienes móvil estás fuera del universo, pero tampoco me gusta, como que te tienen localizada siempre y no tienes ese espacio de privacidad que cuando quieras hablar con alguien, pues ya hablarás, y si antes había una urgencia, pues te enterabas también. Pero ahora es continuamente, ahora queremos ese momento de estar tranquilos, lo primero que tenemos que hacer: apagar los móviles, vas al cine... y a mí eso me parece una esclavitud que antes no teníamos...tiene sus cosas buenas, pero bueno (NSE medio-alto, E9: adulto, fem.).*

### 2.1.3. La imagen de las nuevas generaciones y su vínculo con la tecnología.

Una imagen que aparece con mucha claridad es la del niño experto tecnológico. Este personaje es el hijo que controla internet a un nivel altamente sofisticado y obtiene el estatus del genio informático en el núcleo familiar. Ecológicamente, las familias conceden este status coordinando sus propias habilidades tecnológicas específicas. De esta manera, padres y madres inactivos tecnológicamente son quienes sustentan una imagen más clara del niño experto, a quien suponen una habilidad para descifrar algo que para un adulto es imposible. Este “niño experto” gana su estatus dentro del grupo familiar, desentrañando los misterios de la caja negra tecnológica, operando como mediador de sus contenidos. Una madre inmigrante comenta cómo su hija preadolescente resuelve un problema tecnológico de la familia:... *lo de la cámara web...*

*se dañó, tuvieron como tres. No pararon hasta que las hizo arreglar, y se leyó otra vez el libro, tanto y tanto... mami ya está arreglado* (NSE medio-bajo, E4: adulto, fem.). Sin embargo, esta imagen no aparece exclusivamente en el tipo inactivo, sino también en los padres que aunque tienen un dominio avanzado en el ámbito instrumental-laboral, quienes no incorporan los usos sociales y afectivos de manera fluida. Un padre español que trabaja como administrativo comenta las habilidades de sus hijas preadolescentes para el uso de TICs: *...hombre, ellas tienen más idea a la hora de manejarlo, más idea que yo, quizá la... el concepto de lo que es el ordenador* (NSE medio-bajo, E8: adulto, masc.). El valor del fragmento anterior además radica en que representa un fenómeno muy extendido en el discurso de los padres con un bajo vínculo socio-afectivo con la tecnología. Se trata de una escisión entre el campo técnico y los valores familiares que se sustentan, resultando el niño un experto en “lo que es el ordenador”, pero un inexperto en aquello que el fragmento omite, a saber, todo aquello que rodea la actividad técnica, es decir, la forma de uso que la familia acepta como normal, sana y necesaria. Entonces se abre la brecha para la autoridad paterna, aunque claramente de una forma debilitada en el uso socio-afectivo, y por lo tanto en la comprensión del sentido de los usos tecnológicos de hijos e hijas. Un punto de quiebre relevante en esta materia es el rechazo paterno al multitasking. La ejecución de tareas simultáneas no es en sí mismo un problema, de hecho encontramos algunos padres que realizan operaciones simultáneas, incluso con más de un dispositivo. Sin embargo, hay un valor invocado que no puede vulnerarse: el desempeño escolar. En este sentido, para padres y madres las actividades instrumentales deben realizarse de manera completamente separada de las socio-afectivas. Como resultado, encontramos una queja constante de padres y madres respecto del uso de medios audiovisuales – tradicionales e informáticos-, redes sociales y mensajería instantánea de manera simultánea al desarrollo de deberes escolares. La preocupación central acerca de esta actividad es la posible ineficiencia en las actividades de aprendizaje, lo que coincide con lo que empíricamente ha sido demostrado por investigaciones recientes (ver: Ophir, Nass & Wagner, 2009; Bowman, Levine, Waite & Gendron, 2010). Esta actividad causa una marcada molestia en padres y madres, puesto que el control del multitasking implica una atención focalizada en las tareas específicas que los hijos realizan. Una madre comenta: *A ver cómo controlas que esté haciendo el trabajo o que no esté haciendo el trabajo, que tenga abierta otra pestaña y mientras esté chateando* (NSE medio-bajo, E9: adulto, masc.).

#### 2.1.4. Riesgos asociados al uso de TICs por parte de hijos e hijas.

Los riesgos asociados al uso de TICs se organizan en torno a cinco ejes temáticos. El primero de ellos se refiere a una articulación temporal y espacial como un aspecto central que diferencia lugares y generaciones, es decir, territorio y edad. Este eje es seguido por cuatro temas emergentes que definen los contenidos. Estos temas son el riesgo del contacto con desconocidos y agresores sexuales, la exposición a contenidos inapropiados, el uso excesivo y el daño psicosocial.

Llama la atención que el ciberbullying o ciberacoso, tema recurrente en los encuentros con adolescentes y preadolescentes, aparece de manera marginal en el discurso de padres y madres, quedando anclado principalmente en las creencias tradicionales acerca del bullying como algo “que ha existido siempre”, o algo que pasa “entre chicos/as”.

##### *a) Antes y ahora, allá y acá: tiempo y espacio en la construcción de la autoridad generacional legitimada.*

La temporalidad aparece como un eje relevante. Las imágenes del pasado son invocadas continuamente, asociadas a la propia experiencia preadolescente y adolescente donde emerge la comparación entre estas experiencias, con una idealización clara de la propia experiencia, la cual se articula invariablemente en torno a otros cuatro ejes que se articulan necesariamente de forma binaria. Por una parte se encuentra la diferencia entre lo doméstico y lo público, donde la propia experiencia preadolescente y adolescente está marcada por la experiencia del barrio como un *lugar* público conocido donde la experiencia de *estar-con-otros*, siguiendo a Maffesoli (1990), se concreta. Se trata de las relaciones cara a cara, donde la corporalidad es simultánea y necesaria para el encuentro con otros en el espacio público, siendo valorada, y añorada, esta forma directa de presencia como un aspecto esencial para el desarrollo de las relaciones entre las personas. Una madre señala: *...creo que valorábamos más las relaciones directas, o sea, el quedar con los amigos, el irte a los futbolines, que si los guateques, que si en el parque en el banco charlando por horas* (NSE medio-alto, E9: adulto, fem.).

Lo anterior conecta directamente con la construcción de relaciones *reales* de confianza con otros. Estas relaciones son el cierre de los demás procesos, haciendo más complejo el discurso, puesto que el barrio, la comunidad, operan como un puente entre



dos esferas que se comunican, donde el encuentro con otros activa algunos vestigios de lo que Durkheim (1893/1967) describe como solidaridad mecánica, particularmente la relación que podemos llamar “sinecdótica”, la cual se establece con otro que a la vez representa a su grupo de pertenencia. En otras palabras, la relación con otros también es con sus grupos familiares, siendo hijos e hijas una parte integrante, activa y religadora de la comunidad. De esta manera, el discurso del pasado encuentra medios de legitimación en la noción de una sociedad distinta y perdida que se idealiza al ser rememorada y reconstruida.

Atendiendo también a la disidencia, aquellos casos que no confirman completamente las distinciones expuestas, se encuentra la devaluación del pasado y la propia generación, lo que aparece escasamente en el discurso de padres de bajo ingreso, no profesionales, quienes relatan las dificultades de una generación de adolescentes que vivió en un vértice de cambios sociales, donde la presencia de las drogas y las dificultades económicas se toman el discurso:

*Nadie sabía nada, es que fue una época parecida a esta de ahora, que había una gran crisis, que había paro, que no había, la gente no tenía medios, el padre no tenía para darle al niño, entonces el niño se tenía que buscar la vida en un lado, en otro, los padres tenían que trabajar los niños no iban al colegio, lo que fuera... entonces empezó a salir una golfería, empezó a salir la droga y fuera (NSE medio-bajo, E7: adulto, masc.).*

El relato anterior contiene un detalle muy interesante, puesto que a pesar de ser una de las pocas voces disidentes en la idealización del pasado, comparte una idea central de los padres españoles que idealizan el pasado. Se trata de una conexión de pasado y presente mediante la crisis como amenaza del quiebre total de los lazos comunitarios.

En el cuarto eje aparecen las relaciones entre generaciones, donde en el pasado, como es de esperar, la distancia entre las generaciones es mayor y el poder de los adultos es incuestionable, en oposición a una imagen del presente en que los hijos y las hijas reclaman derechos. Un padre comenta esta situación:

*Vamos a ver, de todos hemos hablado, o por lo menos en lo que yo he vivido, antes en la escuela te castigaba un profesor, y tu miedo era que no se enteraran tus padres, porque no sólo era que te habían castigado, que no te preguntaban ‘¿qué has hecho?’, no porque te hayan castigado, ‘¿qué has hecho?’, y encima el castigo que recibías por parte de él. Pues*

*ahora, ahora es lo contrario. Ahora te vienen, te debaten y 'qué ha pasado, y por qué ha sido' y todo... Que es distinto vamos. Entonces la conducta de... vamos, de nuestros padres, de mis padres no puede ser mi conducta eso está claro... (NSE medio-bajo, E8: adulto, masc.).*

En el caso de los padres inmigrantes, la imagen del pasado se ordena a través de una distinción necesariamente binaria, obteniendo como resultado que cuando padres y madres inmigrantes hablan del pasado, no solamente invocan una distinción temporal, sino además otro lugar: la diferencia entre el “acá” y el “allá”. Entonces el eje de lo público y lo doméstico cambia según el discurso se oriente al “allá-pasado” o al “acá-presente”. En muchos casos, la situación en el país natal está marcada por imágenes de violencia y pobreza, lo que da señas de un espacio público peligroso para hijos e hijas, lo que se opone al espacio doméstico. Una madre originaria de la costa ecuatoriana señala: *¿Sabes qué pasa? no es que mi país sea malo, pero creo que en mi país hay mucha delincuencia, aquí la hay, pero no se ve como aquí (NSE medio-bajo, E2: adulto, fem.)*

Lo doméstico se encuentra en el pasado anclado a la imagen de padres que administran normativamente el hogar, mientras hijos e hijas responden a esa autoridad de forma subordinada:

*...en cambio en mi país, a lo mejor, no es que vivamos en plan, como te digo cohibidos de la vida, pero creo que nuestros padres nos enseñaron más el respeto que aquí, y yo creo que, bueno mi madre me ha criado con una serie de respetos, pues a como me ha criado mi madre, intento criar a mis hijos, pero claro aquí se llevan en el plan de vivir la vida y se olvidan (NSE medio-bajo, E2: adulto, fem.).*

*Vivíamos en un pueblo pequeño. No conocía otros pueblos, como tú ahora puedes ir a Barcelona, nada nada. Además donde vivíamos, los padres eran más duros... (NSE medio-bajo, E1: adulto, fem.)*

#### *b) Contacto con desconocidos y pedofilia.*

El riesgo al cual padres y madres temen con mayor intensidad es el posible contacto con adultos y la eventual ocurrencia de acoso y/o abuso. La imagen del riesgo se vuelve a depositar en la posibilidad de que hombres mayores desconocidos busquen el contacto con niños y niñas. Una madre del segmento socioeconómico bajo describe este temor:

*...a diario encuentras temas como esos de chicas que han sido, que te digo citadas por hombres mayores, eso le hemos contado, ¿ese es mi temor!, más que otra cosa, eso me preocupa... los pederastas, esa es la preocupación que tengo, que encuentre aparte (NSE medio-bajo, E3: adulto, fem.).*

Las fotografías de hijos e hijas en las redes sociales se transforman en una preocupación en la medida en que pueden atraer pederastas. El cuerpo y su representación online toman entonces el centro del discurso con ambivalencia, siendo muy habitual la ambivalencia en cuanto a las responsabilidades implicadas en los riesgos. Si bien se construye la imagen de pederastas como hombres adultos que están en permanente búsqueda de víctimas, al mismo tiempo las víctimas adquieren grados de responsabilidad al exhibir demasiado.

*...a mí realmente que suba una foto o no a mí me da igual, yo cuando mi hija, pues está muy desarrollada ¿no?, cuando lleva un escote que se le ve un poquito más de la cuenta, yo a veces le digo, “a mí no me importa que tú enseñes, a mí lo que me importa es lo que los demás creen que tú quieres enseñar” el problema no es que la niña, la niña es una niña, si vamos a la playa y quiere hacer topless a mí me da igual, como si va a una playa nudista, es que no me importa, a mí me importa lo que ella haga, pero lo que me importa es lo que los demás crean que ella quiere que haga... Ese es vamos, mi punto (NSE medio-bajo, E-7: adulto, masc.)*

La exposición a los riesgos en general, y sobre todo aquellos relacionados con el acoso y el abuso sexual, se relacionan íntimamente con la construcción de una imagen de internet como espacio público incontrolable que se filtra en los espacios domésticos donde tradicionalmente hay control. Una madre grafica con mucha claridad el fenómeno:

*...tú vas a venir en un tren donde hay veinte mil personas y que veinte mil personas no las controlas, entiendes, por eso es lo que pasa con el ordenador, sé que allí hay cosas, sé que puedes meterte, que por ejemplo, cuando le sale... estamos viendo cualquier cosa del cole nos sale información o te meten cualquier cosa y bueno ahí mismo lo quitamos y ahí está, porque no he usado yo el que esas cosas no lleguen, creo que se puede hacer, pero no lo he hecho, ¿entiendes?, será porque digo ‘confío, no confío’... no sé, eso es lo que pasa (NSE medio-bajo, E3: adulto, fem.)*

c) *Riesgo de contenidos inapropiados.*

Padres y madres expresan su preocupación por la posibilidad de que hijos e hijas accedan a contenidos inapropiados. Este tipo de contenidos comprenden una amplia gama de temas, donde lo que domina es la pornografía y la violencia.

El sexo y la pornografía constituyen un núcleo temático que diferencia notoriamente a padres y madres de adolescentes y preadolescentes, puesto que las temáticas sexuales ya han sido un tema tratado en el pasado reciente con los adolescentes, mientras que los preadolescentes son vistos en riesgo presente.

*...quiero prevenir que se metan donde no deben, quiero prevenir que tiene 12 años y que se ha comido dos pavos y medio... No sé si conoces lo que es comerse el pavo, cuando la niña pues quieren madurar más de lo apropiado (NSE medio-bajo, E7: adulto, masc.)*

Otros temas tienen que ver más con el desarrollo normal y la posibilidad de recibir una influencia que altere ese curso. Se trata de una imagen de las TICs como medios que proveen de información ilimitada. Una madre expresa su preocupación:

*Ya sea pues los blogs estos que hay de anoréxicos y de bulímicos (...) O que ellos si ya de por sí tienen un repunte de esa enfermedad, buscar el apoyo ahí; buscar el apoyo, buscar la información... ¿qué encontraron una vez que dije “¡hay que ver!”? Uno de los alumnos, se quería vengar de alguien, rompiéndole el coche, y entonces dijeron “ah, pues yo vi en internet que metiéndole -no sé qué gaitas era, creo que un trapo empapado en gasolina- en el tubo de escape, cuando arrancaba reventaba”. Y digo “¿y eso cómo lo encuentras en internet?”, y dice “Sí, sí,...tú vas a Google y pones cómo reventar un coche aparcado, y te sale”. Pero bueno, qué buscarán estos en internet. Es que lo encuentras todo, entonces, cualquiera que tenga algo constructivo que hacer tiene un apoyo, pero como quieras liarla de alguna manera, también: encuentras los medios, el grupo y toda la información (NSE medio-alto, E9: adulto, fem.)*

Los cambios corporales en la preadolescencia se relacionan con la progresiva independencia de los preadolescentes, así como con un ajuste ecológico de los ciclos vitales de padres y madres. De esta manera, la intimidad entre padres e hijos se transforma, produciendo conflictos y tensiones frente al cambio. El resultado recurrente es que los padres intentan gobernar la conducta de hijos e hijas, quienes responden frustrando esta expectativa.

*Si algún día, espero que te acuerdes de esto, si tienes hijos y sobre todo si son niñas, verás una diferencia de cuando dejan de ser niñas lo que son niñas, es esa edad en la que las cambia la voz, y no sé qué cosas más, y lo notas, como que la niña esa que te venía, te abrazaba, papá que no sé qué... y es la etapa esa en la que te empiezan, que tú ya, te empiezan de alguna manera, 'papá que venga que ya voy sola que no pasa nada', porque eso sí que te lo dicen eh, ahí tú las hablas en un momento dado, claro luego eso, ¿y vas a ir? , 'qué me va a pasar', no sé qué, ves como ellas dicen, ves que su mundo, sus amigos, su eso... y tú ya eres su padre sí, pero para las obligaciones como digo yo (ríe), te quieren y eso pero ya ves que ese niño que cuando va de pie y está cansado te dice 'cógeme', o 'vamos a dormir', ves que cambia, se nota mucho (NSE medio-bajo, E8: adulto, masc.)*

El fragmento anterior ejemplifica además las expectativas de género que emergen en el discurso, sobre todo entre padres e hijas, donde aparecen límites más estrictos. Los tiempos de desarrollo y maduración de hijos e hijas parecen no alinearse con todas las expectativas de padres y madres. Las TICs aparecen como agentes catalizadores del proceso que obligan a renunciar a la imagen infantil de hijos e hijas. Un padre comenta su preocupación:

*Pues las niñas... nosotros maduramos de distinta manera. Un niño de 12 años es más niño que una niña de 12 años. Entonces la niña de 12 años se cree que tiene 18, entonces eso es comerse el pavo, ¿no? Cuanta más edad tienes, con la tontería con la tontería... (NSE medio-bajo, E7: adulto, masc.).*

Esta expectativa de retener el crecimiento de niños y niñas naturalmente no tiene mucho destino, puesto que la maduración física y psicosocial se impone, y con ellas la demanda de independencia. Padres y madres no se oponen del todo al crecimiento, asumiendo la tensión entre ambas tendencias.

*E: si, a que ella de repente sepa poner la contraseña en eso y se atrinchere y me vete el acceso a ese mundo suyo, que ella me ponga un límite quizás.*

*M: ¿crees que en algún momento pondrá ese límite?*

*E: si, y por una parte me gusta, claro, porque eso veo que ella tiene una parte íntima, personal, por otra parte me encanta...*

*M: es entonces algo ambivalente, te gusta porque está creciendo, pero eso también te atemoriza...*

*E: si, si si, que ella reclame partes íntimas me parece bien, pero en un terreno tan resbaladizo como es el ordenador, internet, pues...*

*(NSE medio-alto, E9: adulto, fem.)*

Con todo, la expectativa de detener el crecimiento termina lógicamente frustrada, lo que es respondido por padres y madres con resignación. El ciclo se cierra cuando se avanza en la autonomía de los y las adolescentes, dejando solo un pequeño espacio de control, el estar informados. Un padre sintetiza la resolución de esta tensión con un antiguo proverbio que comprime la complejidad del fenómeno, el cual ha sido escogido para formar parte del título de esta investigación, precisamente por el poder descriptivo de tal fórmula... *no se puede poner puertas al campo*:

*...no se puede poner puertas al campo, pero vamos, por lo menos de vez en cuando tener un cierto aroma, de por dónde, o con quién o con qué tipo de gente se mueve (NSE medio-alto, E3: adulto, masc.)*

d) *El riesgo del “enganche”.*

La expectativa de que las Tics se vuelvan adictivas e irrenunciables constituye un riesgo recurrente para padres y madres. El discurso se organiza en torno a los significantes del “enganche” y la “adicción”. Una madre justifica sus medidas restrictivas como una forma de prevenir el enganche: *Entonces el crearle una historia de esas, a lo mejor es crearle un enganche que no es necesario de momento* (NSE medio-alto, E7: adulto, fem.).

Al definir como adicción el uso de tecnologías, la referencia es principalmente a los juegos de ordenador y consola. Los padres entonces adoptan el rol para restringir el uso de estos dispositivos.

*...una adicción...es adictivo. A mí me pasaba con Felipe más que con Ruth, a Ruth nunca le ha gustado la... ¿cómo se llama esta? La chiquitita, la Game Boy, a Ruth nunca le ha gustado, pero a Felipe se la tenía que esconder, lo mismo. Es que se ponía...ya le dijese media hora y acabas, era incapaz, o se la quitabas de las manos o no podía dejar de jugar* (NSE medio-alto, E9: adulto, fem.).

Como una adicción, o potencial adicción, padres y madres también reconocen que no pueden restringir completamente el acceso, tomando algunos de ellos incluso una perspectiva que parece un intento de programa de reducción de daños, es decir, mantener el consumo de medios y tecnologías en un mínimo, la “dosis” mínima que permite calmar los síntomas ansiosos de la ausencia del elemento adictivo. Esto parece asumirse con mucha mayor claridad en el caso de la televisión, que como medio tradicional ya parece consolidado con un lugar en la regulación de la vida afectiva de

hijos e hijas: *Entonces Laura necesita su dosis de televisión porque la relaja y desconecta. Y digo: ‘¿qué pasa, que el resto del tiempo se estresa mucho?’* (NSE medio-alto, E1: adulto, fem.)

El enganche no solamente es un riesgo para la salud de hijos e hijas, sino además la posibilidad de conflicto. Padres y madres tienen que adoptar un papel más activo en la regulación de las tecnologías, lo cual activa la negociación de límites, lo cual aparece de manera mucho más marcada en el caso de las madres, quienes aparecen en el rol de regular la conducta de hijos e hijas en el espacio doméstico.

*... les engancha, o sea, no se dan cuenta. Yo lo tengo distribuido con Felipe ahora, que todos los días puede estar 2 horas por la noche...se le pasan las 2 horas y tengo que andar diciéndole “corta”, “un poco más, un poco más”. Pero es que por él, estaría hasta las dos de la mañana navegando. Y eso debe ser eso, que tiene tanto atractivo, que te ofrece tantas cosas que es que no te aburres nunca, no te cansas nunca* (NSE medio-alto, E9: adulto, fem.)

Un riesgo expresado por una madre sintetiza con mucha claridad tanto las expectativas parentales, como la imagen apocalíptica de una generación respecto de la otra. Se trata de la posibilidad extrema que va más allá del enganche, la posibilidad de que las TICs se transformen en una experiencia total que no deje espacio a otras formas de ser y estar en el mundo, colonizando toda la experiencia subjetiva:

*... pues mira, que internet se convierta en un todo que engulla a Laura, que lo abarque todo, que sea algo imprescindible para ella, o necesario, algo que no tiene ente, que no tiene cuerpo, eso me da miedo, que ella no regule esa entrada, eso me da miedo. Y como internet es tan invasiva y ella es tan permeable, eso me da miedo* (NSE medio-alto, E1: adulto, fem.).

#### *e) Daño psicosocial.*

Un riesgo muy recurrente, sobre todo entre padres y madres con un nivel educacional medio-alto, es la posibilidad de desarrollar relaciones superficiales y vacías. Se trata de la posibilidad de que la vida social de hijos e hijas se empobrezca o sea sustituida por un conjunto de relaciones donde la corporalidad queda excluida y la intimidad está mediatizada por la tecnología. La identidad es un valor que debe salvaguardarse desde el punto de vista de los padres. Un padre describe la situación de

adolescentes y preadolescentes que acumulan contactos como una manera de exhibir poder y adquirir prestigio:

*Sin duda, sobretodo, para poder demostrar, “este soy yo”, no sé cuantos amigos, o sea tú fíjate el poderío que tengo, o sea, esto se exhibe como una riqueza, sin embargo no es muy real lo que hay detrás, no son amigos verdaderos. Ser muy popular el tener muchos comentarios, el poder enseñar muchas fotos no es muy real. Cuantas niñas son cogidas en muchas fotos que a lo mejor, no les gustaría estar, ¿no? O en las que no les gustaría estar dentro de un año o dentro de 6 meses... en realidad en ese aspecto yo creo que los niños no son demasiado distintos de los jóvenes o incluso de los mayores (NSE medio-alto, E3: adulto, masc.)*

Otro padre sitúa el riesgo en el deterioro de la comunicación, aunque reconoce cierto potencial en estas tecnologías:

*¿En términos generales? Creo que lo que están haciendo es empobrecer la comunicación, básicamente. Empobrecer la comunicación, son menos reflexivas, no te da tiempo a asimilar el contenido, con lo cual, al final, la información que ahí aparece es bastante banal. Es verdad que ayudan a generar determinados procesos de participación, pero son muy... desde mi punto de vista, no van más allá de lo que podría ser una cierta movilización, o un cierto generación de algún tipo de alianzas...pero no creo que lo que hay detrás de ellas, de lo que son las comunicaciones, las redes sociales...no creo que tengan demasiada profundidad, de momento...O no se utilizan desde ese punto de vista (NSE medio-alto, E4: adulto, masc.).*

La co-presencia en su forma tradicional, es decir, interacciones cara a cara donde los cuerpos de las personas están presentes, adquiere los rasgos de un valor, en la medida que se la considera escasa.

*...creo que la comunicación virtual sí que contribuye a frenar o a destruir o a coartar las posibilidades de esta comunicación física (NSE medio-alto, E5: adulto masc.)*

Aparece también la posibilidad de daño cognitivo, donde la atención y la capacidad de creación corren el riesgo de deterioro.

*Pero me da mucho miedo, el uso de las maquinitas en los niños a mí me parece peligrosísimo (...), el tema de la atención, los niños se están acostumbrando a tener una maquinita, cuando vas al médico y estás esperando para que él niño no se aburra le dan una maquinita. O por ejemplo, no sé, en el autobús y en ese sentido si veo que lo estamos fastidiando (...) uno tiene unas capacidades que tiene que ir desarrollando, pues de creatividad, es decir, si tú estás aburrido, los niños es muy difícil que se aburran, si tú*



*estás en un sitio y yo qué sé, a veces una chapa, cualquier cosa y juegan, pero eso a veces se lo estamos evitando ¿no? Pensar o concentrarte en tus pensamientos, en tu fantasía...pero si no le dejas esa oportunidad al niño, pues es muy peligroso, luego queremos que estén concentrados en clase, que atiendan que miran así a una pizarra, es que como no haya algo que se mueva no van a mirar (NSE medio-alto, E7: adulto, fem.)*

Una posibilidad extrema de daño psicosocial va más allá del daño cognitivo, llegando a una pérdida de la capacidad para distinguir entre lo “real” y lo “virtual”. En este punto, el temor específico se focaliza en los juegos con contenidos violentos.

*A mí el miedo que me da de eso es que ellos confundan la realidad con, lo virtual con lo real (...) yo es que he visto algunos juegos que es que parece que le estas pegando un tiro a un tío de verdad, ¿sabes? (...) son juegos muy reales, algunos juegos son... puf (NSE medio-alto, E6: adulto, fem.).*

Otra dimensión del daño psicosocial se revela en la activación del consumismo en hijos e hijas. El reemplazo tecnológico activa las diversas expectativas asociadas a las temporalidades de los artefactos tecnológicos. Lo que para una generación es nuevo, está obsoleto para la otra. Una madre comenta la forma en que intenta contener la demanda tecnológica de sus hijos:

*Pero luego bueno, lo que se enganchen a que cada vez el equipo les parece que se queda antiguo, y que “es que esto ya se ha quedado antiguo, es que esto va muy lento, es que uno más moderno, es que la impresora ya no es...”, “pero bueno hijo...”. Es que claro, la tecnología va avanzando tan rápido que también esto es un cebo de consumismo (...) la tecnología en sí misma, que enseguida tienen un equipo y al año siguiente ya te están diciendo “ah, es que ya está obsoleto”, pero cómo va a estar obsoleto si tiene un año. Entonces, pues ese es otro de los riesgos, eso con toda la tecnología, les pasa con los móviles, con los iPhone, que enseguida sacan otros nuevos, entonces ya...con la Wii (NSE medio-alto, E9: adulto, fem.).*

#### 2.1.5. El origen de la información acerca de los riesgos.

El origen de la información acerca de los riesgos es un tema relevante puesto que permite rastrear la forma como los sistemas de interacción toman contenidos desde otros sistemas sociales, para así utilizar esos contenidos como información relevante para sus comunicaciones cotidianas. Dentro de las fuentes de información, los medios de masas, donde todavía impera la televisión, aparecen como la fuente más relevante señalada por padres y madres. Una madre bióloga comenta: *lo típico que a veces sale en*

*la tele, que oyes noticias de pues temas de peda, pedrastia o como se diga, o lo que sea, ¿sabes?* (NSE medio-alto, E6: adulto, fem.)

Entre las fuentes de información se encuentran las instituciones formales, que coordinadas entre sí se comunican con padres y madres para entregar información. Se trata de talleres y charlas organizadas por la policía, agencias públicas y asociaciones de padres y escuelas.

*...vienen policías de vez en cuando al colegio a darnos a los chavales y a nosotros unas charlas sobre la seguridad en la red y todo esto. Entonces dijeron que Habbo sí, que era un juego y tal, entonces yo le dije a Ruth “mira, Habbo sí”. Yo no sabía lo que era Habbo, entonces nada, entro a Habbo y veo que es un juego donde ella tiene un personaje virtual y ahí se relaciona con más gente... y yo “¿por qué dirían que esto es seguro?”. Entonces claro, cada vez que está jugando a Habbo me doy la vueltecita por allí y tal, y me dice que hay algunos lugares donde no es conveniente entrar incluso en el juego...y bueno pues ya “No entres”, “No, no, yo no entro”* (NSE medio-alto, E6: adulto, fem.).

Aparece por último el origen indeterminado, donde todas las fuentes posibles se coordinan en un discurso que circula a nivel de sentido común, rozando la dinámica del rumor, es decir, el contenido que todos parecen dominar y legitimar como verdadero, y del cual se desconoce el origen. El acceso continuo a ese discurso como “lo que se dice”, naturaliza el contenido de los riesgos y lo vuelve tema común entre padres y madres, constituyendo una distinción llena de sentido. Una madre marroquí con un nivel educacional muy bajo comenta: *...vamos, yo escucho cosas por ahí, escucho cosas, no sé cómo te voy a decir, que hay cosas raras... no sé, los chicos así de jóvenes, que se presta para cosas raras* (NSE medio-bajo, E1: adulto, fem.)

Un detalle muy interesante es que, como una pregunta directa en el cierre de las entrevistas, se plantea a todos los padres acerca del uso de manuales o documentos de apoyo en la mediación del uso de TICs, ya sea en formato digital o papel. El resultado fue invariablemente el mismo: la respuesta fue siempre negativa. Entre padres y madres que conocen este tipo de materiales, las razones para no utilizarlos se encuentran sobre todo la sensación de tener el control y en la delegación de esta responsabilidad al sistema educacional:

*Porque hasta ahora considero que yo controlo la situación, cuando no la controle, pues a lo mejor tengo que recurrir a eso, pero de momento no ha hecho falta* (NSE medio-alto, E4: adulto, masc.)

*No, no, sé que existen...pero no he accedido a ellos. He confiado aquí en que el sistema educativo les formaba en ese tema... (NSE medio-alto, E5: adulto masc.).*

Los padres como audiencia, parecen capturar un mensaje que instala el tema, sin embargo el tratamiento y las instituciones en juego parecen no tener relevancia, o más bien, el papel del mediador que hace llegar la información no logra cobrar sentido. En otras palabras, no se conectan las intenciones propagandísticas de las instituciones con los sentidos de la población interesada.

*...hay una propaganda que también ellos me preguntaron en la televisión. Que dice, lo pasan varios famosos con la voz de niños y que dicen "con el internet ten cuidado" es una asociación que no sé lo que hace, por eso mismo, pero siempre por entrar para mirar bien.--Pero que cuidan a los niños que hay cosas que pasan en internet, hablando de este mismo tema del internet, es una asociación, pero no sé muy bien lo que hace, pero esas cosas tendrían que haber más, pienso yo (NSE medio-bajo, E6: adulto, masc.).*

#### 2.1.6. Estrategias y dinámica de la mediación del uso de TICs.

En términos generales, padres y madres ponen en práctica repertorios discretos de mediaciones a los cuales se adhieren, con pocas variaciones, cumpliendo con las categorías planteadas por Livingstone et al (2011), las cuales han logrado ser profundizadas produciendo dentro de ellas nuevas distinciones que dan más luces acerca de las prácticas concretas. Muchas de estas prácticas guardan una relación interesante con la forma en que padres y madres actúan como mediadores de medios de comunicación masiva pre-digitales, tales como la televisión y la radio, lo que es consistente con la construcción de riesgos respecto del consumo de contenidos, donde el tema central es la posible influencia que un medio puede ejercer sobre hijos e hijas, expectativa consolidada respecto del consumo televisivo. Así como la radio preparó a padres y madres para la mediación televisiva, esta última ha preparado el camino para los medios digitales. Sin embargo, la pantalla se ha modificado y con ella el colectivo que se pone en marcha, lo que se traduce en un posible desfase temporal, puesto que ejecutan planes de mediación poco coherentes con las prácticas concretas. Veremos cómo se produce en definitiva un evidente desconcierto que pone en movimiento una serie de tránsitos y estabilizaciones.

a) *Mediación activa.*

La mediación activa aparece continuamente. La forma en que se presenta es variada, siendo en general la conversación en momentos de reunión familiar lo más habitual. Los temas que se tocan son en general acerca de los contenidos que pueden representar una amenaza.

La mediación activa respecto de las oportunidades es muy escasa, centrándose principalmente en los riesgos desde una perspectiva en que el “saber” acerca de los riesgos produce una forma de protección ante éstos.

*Yo con los niños creo que muchas veces los tratamos de una forma equivocada, no explicándoles lo que pasa con las cosas, es que ellos tienen que saberlo. A lo mejor no se lo explicas...no utilizas unas palabras como las que uso contigo, ellos tienen que saber cuáles son los riesgos de las cosas ¿no? ¿Sí?...Yo creo que sí (NSE medio-alto, E2: adulto, fem.)*

Esta mediación activa varía en cuanto al abordaje. Se encuentra consistentemente una valoración de la restricción en el acceso a contenidos que se consideran inapropiados, ante los cuales padres y madres que median activamente consideran que es necesario mantener un control. La sanción moral sobre dichos contenidos es lo habitual, sobre todo entre los padres de menos recursos educacionales. En este sentido, lo inapropiado de los contenidos parece tener una conexión afectiva directamente relacionada con las propias expectativas morales más directas e individuales, en consonancia con lo que se ha denominado “pánico moral”, especialmente cuando el contenido en cuestión es pornografía.

*¿Qué me preocupa? Pues que ellos tienen una curiosidad, sobre todo cuando llegan a los trece años o así...la curiosidad, las hormonas revueltas, y tal, entonces directamente pues se meten en las páginas que encuentran allí. Las páginas que encuentran, yo se lo dije a mi hijo “vale, tienes la edad, es normal que lo hagas, pero que sepas que eso no es la realidad; que las relaciones no son así, o sea, que eso es un teatro como otro cualquiera y a lo mejor con peor gusto”. Porque claro, luego, tienen el problema entre los chicos... (NSE medio-alto, E9: adulto, fem.)*

Aunque infrecuente, se observa la co-navegación, como una forma de mediación activa. Se trata de episodios donde, intencionadamente, padres y madres comparten la experiencia de navegación por internet con hijos e hijas. Es una actividad que ocurre principalmente entre padres e hijos preadolescentes, mientras que con los adolescentes

el fenómeno es menos claro y tienen a fundirse con una forma particular de monitorización.

*Pues hombre, un poco por las dos cosas, pero sobretudo porque buscar es...no es fácil buscar la información adecuada en internet, entonces buscar la página buena, donde te venga la información buena no es fácil, porque yo a veces busco cosas y hasta que doy con la página buena a lo mejor he tenido que ver un montón. Entonces para ayudarles a buscar la calidad, la información adecuada (NSE medio-alto, E7: adulto, fem.).*

#### *b) Mediación por monitorización.*

La monitorización se produce de formas variadas, tomando como referencia el contacto con hijos e hijas, como las operaciones técnicas requeridas para la monitorización. Estas formas de monitorización se producen bajo dos modalidades: explícita y solapada. En el primer caso se trata de formas de monitorización de las cuales hijos e hijas están informados, siendo conscientes de que padres y/o madres conocen las claves de sus servicios online, o que están cerca del lugar de navegación para supervisar a distancia o interrumpir para revisar. En el caso de las monitorizaciones solapadas, padres y madres vigilan a sus hijos sin que estos se enteren (figura 23). Por una parte encontramos la monitorización técnica, que consiste en la revisión periódica de historiales de navegación, perfiles de redes sociales y contenidos de correos, para lo cual manipulan los historiales de los navegadores y manejan las claves de las cuentas de los servicios online de hijos e hijas. Una madre relata el tratamiento de la monitorización con su hija preadolescente de trece años: *...le digo 'o lo tienes, o lo quitas, o estoy constantemente leyéndote los correos'...* (NSE medio-bajo, E4: adulto, fem.).

Un padre relata su perspectiva sobre la monitorización técnica.

*... yo como padre no renuncio, con ciertas limitaciones de cuidar un poco también ese ambiente de privacidad que ellos también necesitan, pero no renuncio a entrar. Sigue siendo una menor, yo sigo siendo su padre, por lo tanto sigo siendo responsable de su educación y tal, por lo tanto le dije: Mira esto no puede ser, no puedes chatear con alguien...digamos que la asusté un poco. Le dije, no sabes quién hay detrás, puede ser un señor de 60 o 80 años, sabes, que en algún momento dado te pide algún dato y tú dices: no pero yo no he dicho nada, quién soy, ni donde vivo, ni nada. Le digo: ya Irene pero a través de la escritura, sólo, tú no sabes quién hay detrás. Entonces es un poco así... (NSE medio-alto, E5: adulto masc.).*

Encontramos por otra parte la monitorización de contenidos a distancia, que se refiere a la simple supervisión a distancia de las actividades online de hijos e hijas. Para estas actividades, padres y madres buscan vigilar evitando el conflicto.

*Cuando ella, porque ella lo que sí tiene es Messenger, está con Messenger, yo procuro pasarme, porque ahí no me invita, (ríe). Entonces bueno, soy yo la que, como tengo ropa que colocar en la habitación, pues de vez en cuando me paso y veo un poco con quien está hablando... (NSE medio-alto, E9: adulto, fem.).*

Por último, encontramos la monitorización por co-navegación. Se trata de la fusión de la vigilancia de contenidos y la mediación activa por co-navegación. En esta modalidad padres y madres hacen preguntas, mientras los hijos muestran y comentan contenidos de sus navegaciones. Una madre reproduce según su perspectiva un diálogo pasado con su hijo:

*...hay mucha gente mala por el Internet y tú has escuchado las noticias, todas las fotos, te ponen una cita y tú caes..., 'tranquila mami, yo solamente miro...' y me muestra: 'mira ella es la de los scouts, ella es...' (NSE medio-bajo, E5: adulto, fem.).*

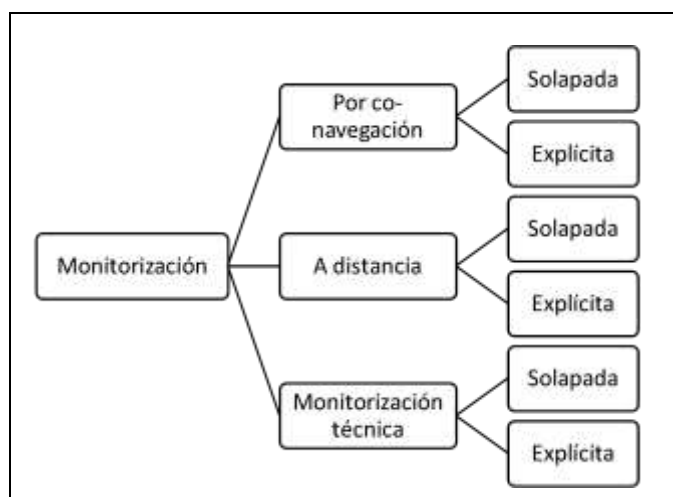
Las formas de administrar la monitorización explícita e implícita van de la mano con estrategias para coordinar la confianza, definiendo estilos diversos para ejercer esta supervisión. Aquellos padres que están más preocupados de no invadir la privacidad, o más bien, de no ser sorprendidos invadiendo esa privacidad, aprovechan cuando las ventanas a ese mundo preadolescente y adolescente se abren brevemente. Un padre viudo que admite una intención en el manejo de las distancias y espacios señala:

*No lo superviso exactamente, es decir, yo muchas veces me planto delante y le muestro curiosidad, "ah, ¿quién es ésta?", y tal, esta es fulana de tal curso de tal no sé qué... El WhatsApp muchas veces como es el medio de comunicación, pues son ellos mismos los que utilizan a lo mejor incluso tu móvil o tu ordenador para decirte, espera un momento que busco el teléfono de no sé quién, y tienes la ocasión de ver algo, un poquito, no hace falta ver mucho, en ese sentido no hace falta ver mucho (NSE medio-alto, E3: adulto, masc.).*

Un estilo diferente es aquel con estrategias más persecutorias. Esto va de la mano con una mayor sospecha ante la posibilidad de que hijos e hijas burlen las medidas de monitorización. Una madre nos transporta reconstruyendo una discusión con su hijo adolescente:

*...pero oye que entrabas ni que te digo qué cosas estás haciendo, mira que a mí no me vas a venir con el botoncito de cambiar cuando yo entre a la puerta, dime lo que está haciendo y punto y me lo cuenta... es que tú no te enteras, bueno, no me entero, a ver qué cosa pasó... y me dice, no que eso... a veces el enamoramiento, lo que sea, vale, pero hemos hablado del tema (NSE medio-bajo, E3: adulto, fem.).*

**Fig. 23. Modalidades de monitorización parental.**



La monitorización impone una serie de dificultades. Por una parte, se encuentran los diferentes grados de familiaridad y control personal de las herramientas informáticas utilizados por hijos e hijas, lo que implica que muchos padres con un nivel educacional bajo tienen dificultades acentuadas tanto para manipular los ordenadores, como para dar sentido a los usos de hijos e hijas, subestimando o sobreestimando riesgos. Por otra parte, encontramos el doble costo de la mediación, donde encontramos, por una parte, el tiempo y la energía que padres y madres deben emplear en monitorizar el uso de TICs dificultan la aplicación de la normativa y la mitigación de los riesgos. Este tipo de monitorización exige estar presente en el hogar, por lo tanto, las exigencias laborales dificultan enormemente el desarrollo de esta actividad. Por oposición a esto, padres y madres en paro pueden estar más tiempo en el hogar y destinar más horas a actividades de mediación. Un padre comenta: *Yo voy estos dos años que he estado en paro yo he estado casi todo el día con ellas* (NSE medio-bajo, E7: adulto, masc.).

Por otra parte, se encuentra que la mediación produce un aumento en las posibilidades de conflicto, en la medida que cada *monitorización activa* expone a padres e hijos al desacuerdo. Se produce entonces la delegación a un agente tecnológico con la expectativa que la diada hijo-máquina desarrolle una suerte de estabilidad, emergiendo la mediación técnica.

*... subcontratar el control ¿no?, con las empresas de telefonía que garanticen el control de la herramienta: que no puedan acceder a determinadas...tú pagas la cantidad a tu empresa que te sirve la telecomunicación...y te fías de ella, tienes que pagarlo porque tú no lo controlas. Entiendo yo que será así el futuro para la gente de nuestra generación en relación a nuestros hijos, porque más allá es difícil...salvo que seas un especialista en el ramo, o te metas tanto...pero vamos, yo por ejemplo, las webs 2.0 para mí ya son algo ignoto. (NSE medio-bajo, E4: adulto, fem.).*

*c) Mediación técnica.*

Padres y madres delegan en algún momento la responsabilidad de la mediación en dispositivos tecnológicos que suplen la función y permiten no estar ejerciendo el control de manera directa, evitando así las dificultades de la mediación.

*E: Yo tengo antivirus y protección de menores, y que no sale pornografía.*

*M: ah, tienes uno que bloquea las páginas pornográficas, para que no las puedo ver...*

*E: Claro, sí que no pueden entrar, porque yo que sé, él es muy chico todavía.*

(NSE medio-bajo, E6: adulto, masc.)

*Entre los padres con menos control de las TICs, principalmente con menor nivel educacional, emerge también la imagen de que la máquina puede controlar la situación y es posible prescindir de la labor parental de la mediación activa. Una entrevistada señala: lo que nos ha faltado es el seguro, el seguro para controlar en Internet qué cosa es lo que mira pero tratamos por el momento de estar con ella... (NSE medio-bajo, E3: adulto, fem.)*

Para estas acciones no es necesario que padres y madres tengan un control muy avanzado, basta con dominar la acción de aplicar una clave de usuario, aunque en este caso la agencia compartida es evidente. Es el padre quien tiene que mediar introduciendo o no la clave.

*E: Si, lo tienen prohibido, y lógicamente los ordenadores están apagados, y no pueden encenderlo porque tiene un código de acceso que no lo conocen.*

*M: O sea imposible que traspasen esa barrera...*

*E: En mi casa no pueden conectarse a internet sin mi autorización.*

(NSE medio-bajo, E7: adulto, masc.)

La mediación técnica circula como discurso y se transforma en un valor que se maximiza en aquellos casos en que las propias competencias como usuario son escasas. Es parte de lo que *los buenos padres* debieran utilizar, por lo tanto su ausencia es concebida como una *falta* en algunos casos.



*...lo que nos ha faltado es el seguro, el seguro para controlar en Internet qué cosa es lo que mira pero tratamos por el momento de estar con ella... (NSE medio-bajo, E3: adulto, fem.)*

Todos los testimonios de mediación técnica presentan historias o hitos en los cuales la medida fracasa o pierde significativamente efectividad. Las razones tienden básicamente tres. La primera es que hijos e hijas son capaces de desactivar las restricciones técnicas, accediendo a los contenidos prohibidos. Esta situación se presenta asociada a la imputación de habilidades en el uso que superan la capacidad de comprensión de padres y madres. Una madre con un nivel educacional comenta: *...el filtro lo toreó de aquella manera; se hizo una cuenta de usuario o no sé qué gaitas hizo y ya podía entrar a todos los sitios* (NSE medio-alto, E9: adulto, fem.).

La segunda es el desacuerdo dentro de la familia, cuando uno de los padres, o bien un hermano mayor contradice la normativa, cambiando la inscripción de edad que el artefacto tiene asignada, abriendo las posibilidades técnicas de uso. El ordenador infantilizado por el control, se abre a todas las edades al retirar los filtros.

*Les pones, proteges el ordenador, pero claro, yo al tener un niño mayor, como el caso de mi hijo el mayor, fue el que le desbloqueó la alarma del ordenador, porque tenía un pitito, internet tenía un pitito que me alertaba sí, porque a la mínima, si no eran tan prohibidas las páginas pero pitaba* (NSE medio-bajo, E4: adulto, fem.).

La tercera es la dificultad de asumir familiarmente la disciplina del artefacto. La familia tiene que producir una serie de operaciones para que la medida técnica surta efecto, lo que implica estar bajo lo que podemos llamar *el régimen del artefacto*, que una vez programado se independiza y opera de manera inflexible. El artefacto con restricciones no tiene inscritas todas las edades posibles del grupo familiar, lo que impone la necesidad de producir muchas operaciones de ajuste que el sistema puede no puede realizar por agotamiento de sus recursos.

*E: Una vez empecé, sí que empecé a usarlas, pero me generaba más problema la gestión de esa...que el peligro que yo veía que mis hijas podían tener en este momento.*

*M: O sea, te ocupaban mucho tiempo...*

*E: Sí, de hecho ellas no tienen un perfil de acceso al ordenador propio, el perfil es el perfil de la familia, entero, a lo mejor en algún tiempo...digo, le puse un perfil particular pero al final vi que era muy complejo, porque le restringí las horas, y al final la vida cotidiana no está tan reglada como para lo que el ordenador te permite, la programación, ¿no? Sí, sí,*

*de tiempo y de horario, y al final lo quité porque era un coñazo; porque un sábado a las once de la noche, si tu hija está despierta...pues es un sábado, ¿no? Y si lo quiere usar, tienes que levantarte, quitar...bueno, en fin, un rollo.*

(NSE medio-alto, E4: adulto, masc.)

En definitiva, el fenómeno se hace más complejo cuando los artefactos frustran las expectativas y la mediación técnica falla por varias razones. La primera de ellas, la diferenciación etaria que inscriben en el artefacto. Un ordenador con sistemas de seguridad hace compleja la modulación de un usuario a otros, lo cual impone más complejidad para el grupo familiar. En el caso de no poder efectuar esta departamentalización, el ordenador no es capaz de diferenciar edades frustrando la intención de que sea un *intermediario*, pasando a ser un mediador que distorsiona el uso. La solución que la familia adopta es quitar los dispositivos de control, volviendo el ordenador a la *normalidad*.

La delegación en el artefacto falla y la mediación regresa a los seres humanos. La constatación de la falla tecnológica activa nuevamente la necesidad de mediar activamente.

Entonces, ¿de qué te vale poner filtro? Hablar con él, y decirle ‘pues mira, esto que vas a ver, que te hagas la idea de que es una película, no es real. No es real ni te tiene que servir a ti, procura que no, para formarte un modelo de comportamiento a la hora de que tú vayas a tener relaciones o que vayas a fijarte en alguien, son los atributos esos los que tienes que buscar’ (NSE medio-bajo, E9: adulto, masc.)

Un aspecto muy relevante de toda la discusión respecto de las mediaciones técnicas es que ninguno de los padres y las madres que participaron en el estudio pudo mencionar el nombre o dar detalles acerca de los medios técnicos (software, firewalls, etc.) que utilizan o han utilizado, siendo imposible hablar acerca de los usos concretos de estas herramientas.

#### *d) Mediación restrictiva.*

La forma más frecuente de mediación es la restrictiva. La imposibilidad de padres y madres para estar en el hogar y en un proceso de mediación permanente, requiere de la instauración de una norma que opere tanto en su presencia como en su ausencia. Se desplaza así la regulación desde la presencia de padres y madres a un elemento simbólico que puede o no dar resultado, pero cumple una función paterna de

regular la conducta, lo que se traduce en una serie de restricciones. Las restricciones observadas se refieren a: a) *Las condiciones concretas en que las TICs pueden ser utilizadas*: en este ámbito se incluye el acceso a TICs una vez realizados los deberes escolares y cumplidos los compromisos y las obligaciones; b) *Calendarios, horarios y tiempo máximo de uso*: en este ámbito se incluyen las normas respecto de horarios y la cantidad de tiempo que se puede acceder a las TICs. Se trata del tipo de restricción con mayor presencia, sin embargo, los márgenes de estas restricciones presentan mucha variación y son aplicados de maneras diversas; c) *La edad en la cual es posible realizar ciertas actividades y acceder a ciertos artefactos*: en este campo de restricciones se encuentran los acuerdos e imposiciones respecto de la edad en la cual será posible efectuar ciertas actividades y tener ciertos artefactos, por ejemplo, la apertura de un perfil de red social o la adquisición de un teléfono móvil. En este caso se trata de mediaciones de largo alcance, puesto que se vinculan a series temporales largas que van construyendo la imagen de las edades. De esta manera, estas normas se aplican especialmente a los y las preadolescentes, indicando con esto la edad dentro del grupo familiar, lo que fija una expectativa; d) *Los contenidos a los cuales puede acceder*: una normativa que actúa de manera débil y poco clara en comparación con las demás es la que se relaciona con los contenidos a los cuales se puede acceder. Es una norma que se coordina mediante expectativas que rigen otras orientaciones y creencias que regulan los ámbitos globales de cada contenido. Por ejemplo, en el caso del acceso a los contenidos sexuales, no se mencionan como algo prohibido, sin embargo la constatación de que han sido explorados surge como un tema conflictivo.

En el caso de las restricciones a y b las normas y restricciones apuntan a las operaciones materiales de encendido y apagado, mientras las restricciones de los órdenes c y d apuntan a proyectarse al futuro. Estas proyecciones hacia el futuro además se orientan a tiempos diferentes. En el caso de la edad, la proyección es lejana— si consideramos la perspectiva vital de un preadolescente, dos o tres años son una eternidad— y van acompañados en general de una promesa, algo que en la posición de padres y madres opera como una obligación adquirida que se expresa como inevitable. En el caso de los contenidos, la temporalidad se refiere a una actividad próxima que se permite o se prohíbe, mediada por una advertencia o una amenaza.

Si bien las restricciones *a* y *b* obedecen a patrones fijados por padres y madres, requieren la cooperación de hijos e hijas, quienes tienen que aportar con autocontrol.

*E: Entonces sí que era mejor los fines de semana, pero había un poquito de descontrol, entonces ahí yo dije “una hora al día”. No sé si es poco, no sé si es mucho, pero va a ser una hora. Entonces él se pone a jugar mira la hora y en una horita ya está.*

*M: ¿Y él se controla solo o tienes que ir a decirle tú?*

*E: Él sí que se controla solo, lo que pasa es que hay que estar pendiente. Sí, porque ellos siempre intentan tirar un poco, quedarse un poco más y...pero él cuando me pide jugar me dice: “puedo jugar mi hora”. Eso es lo que me dice, o sea, ya sabe de su hora.*

(NSE medio-alto, E7: adulto, fem.)

Sin embargo, el autocontrol es un mecanismo débil que falla con mucha facilidad, lo cual hace que la acción de apagado se transfiera a los padres, quienes tienen que desensamblar el ordenador para que el control se asegure.

*Pero era incapaz de decir, voy a apagar el ordenador y me pongo en mi mesa a hacer los deberes, no podía. Entonces, pues no me quedaba más que desmontarle el ordenador, “tengo que hacer un trabajo”, “espera que te monto el ordenador, una hora para hacer el trabajo”, desmonta el ordenador, guárdalo, en fin. Que sí, un sargento, ya lo sé (NSE medio-alto, E9: adulto, fem.).*

Una madre de origen marroquí, con un nivel educacional muy bajo, comenta la forma en que controla el acceso a internet en sus hijos, sustituyendo elementos simbólicos, las normas, por la restricción material del acceso.

*...hay cosas que no están bien, hay cosas que están bien y otras cosas que no están bien. Yo a las 11 de la noche tengo que quitarlo y llevarlo donde duermo, porque si no, el de 18, vamos, si yo lo dejo se puede quedar toda la noche, yo tengo que desconectarlo y llevarlo. Porque si no, es que vamos, es que hay padres que están, que saben, pueden controlar a sus hijos, saben contraseña, saben cómo controlarlo, saben... en mi caso no sé (NSE medio-bajo, E1: adulto, fem.)*

Se puede entonces distinguir dos formas de aplicación de una restricción para dar cumplimiento a una norma. Por una parte, surgen las restricciones técnicas, referidas al acceso material a los artefactos que median el acceso a los contenidos e interacciones. Por otra parte, se encuentran las disposiciones simbólicas que son producto de procesos de negociación que cada familia resuelve de manera diferente con los recursos con los cuales cuenta. Por ejemplo, una madre abogada construye a menudo contratos que sus

hijos y ella firman, comprometiéndose a utilizar las tecnologías bajo ciertos términos. La madre explica la utilidad del contrato:

*...eso evita conflictos y evita además que ellos estén permanentemente con la sensación de que tienen que transgredirlo, porque si el límite está claro llega un momento en que no te compensa...No han tenido máquina hasta el año pasado, la Wii y fue fruto de una negociación con una serie de condiciones... (NSE medio-bajo, E2: adulto, fem.).*

Ciertamente la construcción de dispositivos como los contratos no es la tónica en estos procesos de negociación. En la mayoría de los casos, la coordinación simbólica del poder dentro de la familia opera de manera menos estricta y clara, constituyendo un complejo continuo que sin duda produce tensiones en la interacción. La petición de un nuevo artefacto o el levantamiento de una restricción no se encuentran exclusivamente en la lógica interna de la familia, sino también los sentidos que se van construyendo en el entorno de la familia. Las familias se van *sintonizando* con las expectativas del entorno social de hijos e hijas. Una estrategia común utilizada por hijos e hijas para acceder a algo prohibido o no presente en el entorno tecnológico es el argumento de “todos lo tienen menos yo”, argumento aparentemente superficial que anuda las expectativas de inclusión tanto de los hijos como de las familias, resultando en una suerte de medida del éxito y la inclusión social del grupo familiar, sistema que se informa acerca de este lazo regulativo gracias a la mediación de hijos e hijas. Una madre inmigrante de muy escasos recursos comenta:

*Es que también a veces, por ejemplo, lo que siempre pienso de mí. No sabes si le das mucho o le das poco (2). ¿Sabes?, porque si le das, si le das vas a decir, no es que lo necesita y le hace falta, y si le das poco, es un pobrecillo no va a tenerlo, lo necesita y los demás lo tienen y el no (NSE medio-bajo, E4: adulto, fem.).*

Las clases sociales quedan en evidencia entonces, y los padres con un mayor grado de inclusión y recursos económicos pueden resistir de mejor manera y sin tensiones si su posición es postergar el acceso. Una madre profesional, reproduce un diálogo con su hijo preadolescente en una situación similar a la anterior:

*... 'mamá soy el único en mi clase que no tiene teléfono'... '¡Qué bueno! ¿Te felicitó la profesora? ¿Pero de verdad que eres el único?'... 'No, bueno, el único no, pero fulanito y menganito...'... '¿Y eres súper infeliz?' (NSE medio-alto, E2: adulto, fem.).*

De esta manera entonces, las familias de menor ingreso compran una posición dentro de la sociedad al adquirir tecnología, lo cual se traduce en que escasamente pueden decidir si hacerlo o no, ya que el consumo es una forma de inclusión y renunciar a ella es dejar de cumplir una función vital en desarrollo de hijos e hijas. Todo esto, mientras las familias de mayor ingreso tienen la opción de apelar a ciertos valores para una regulación del consumo tecnológico, poniendo en evidencia que pueden tomar decisiones sobre esto, y de hecho con esto ser “buenos padres” al ser “consumidores responsables”.

*e) La inversión del papel mediador.*

Como una dimensión directamente conectada con la imagen del “niño experto”, aparecen los relatos de padres y madres que describen una inversión en la expectativa tradicional de socialización y distribución de la cultura. Se trata de una fragmentada, pero clara, forma de destradicionalización en la distribución del saber, fluyendo éste desde las generaciones más jóvenes a los adultos. Estos episodios en que preadolescentes y adolescentes inician a sus padres en el uso de TICs se presentan con mayor claridad en los casos en que padres y madres se consideran a sí mismos como usuarios con un nivel muy bajo de manejo tecnológico. Un padre inmigrante comenta lo que ocurre en el caso de su hija adolescente: *más bien a veces ella nos enseña cosas a nosotros* (NSE medio-alto, E6: adulto, fem.). La diferencia advertida produce un conflicto ecológico en la familia, puesto que se transforma el estatus de hijos e hijas bajo la lógica del “niño experto” que enseña:

*... mi hijo te enseña cosas y todo lo demás, pero siento que está esa diferencia, entonces eso es lo que le digo a mi marido, lo que no podemos suplantar, o esa diferencia que existe, por más que te quieras poner al día, pero tú... esta generación nos lleva mucho tiempo por delante y a veces se te escapa...* (NSE medio-bajo, E3: adulto, fem.).

Las diferencias de temporalidades se ponen de manifiesto. Los padres que reciben la mediación de sus hijos intentan seguir el ritmo del proceso, sin embargo es difícil operar a esa velocidad. Una madre comenta: *...me lo explica de corriendo y volando... ‘pinche aquí, pinche, pinche...’* (NSE medio-bajo, E4: adulto, fem.)

Estas mediaciones de-abajo-hacia-arriba constituyen necesariamente una amenaza al control interno de la familia, puesto que desestabilizan las expectativas de

control, requiriendo de una serie de estrategias, tradicionales y nuevas, materiales y simbólicas, para mantener (o más bien intentar mantener) el control y la subordinación de las generaciones más jóvenes a las anteriores.

#### 2.1.7. Estrategias y herramientas para articular el control y el descontrol.

El control y el descontrol obedecen a una dinámica compleja que padres y madres intentan administrar “domesticando” a hijos e hijas, lo que implica constantemente la posibilidad del conflicto y el desgaste de los vínculos, así como la tensión afectiva del conflicto. La preadolescencia entonces, constituye el punto de quiebre en que los artefactos afianzan su presencia en el hogar al resolver la tensión entre la demanda de hijos e hijas y la resistencia de padres y madres.

*...me da miedo que pierda mucho tiempo jugando a ese tipo de juegos, y sobre todo lo que más miedo me da es tener que estar todo el día gritando y diciéndole que no, y ese tipo de rollos que no me gusta nada, pero vamos, supongo que no tardaremos en, yo creo que para el verano habrá que comprar la Play... Sí (NSE medio-alto, E6: adulto, fem.)*

El fragmento anterior además ejemplifica un detalle muy relevante en estos cambios. El punto en que los artefactos tecnológicos resuelven un problema de padres y madres. El artefacto de entretenimiento en ese caso tiene programada su llegada para el verano, momento en que padres y madres tienen que enfrentarse a que sus hijos no vayan a la escuela, resultando el ocio de hijos e hijas un tema sobre el cual también hay que regular.

El mecanismo mediante el cual aparece el teléfono móvil en la vida de hijos e hijas se relaciona muy directamente con el ejercicio del control parental cuando hijos e hijas ya comienzan a explorar de manera independiente el espacio público, lo que es experimentado con temor y ansiedad. Los temores emergen con mayor claridad cuando el contraste entre la seguridad del espacio doméstico y la amenaza externa se acentúan. Una madre de nivel socioeconómico medio, quien considera que los contornos del barrio se han deteriorado en los últimos años, construye en su discurso una imagen clara de estas diferencias:

*¿Es seguro? Yo creo que en un barrio como este sí, más o menos... David empezó a salir solo, Lucía ya sale, sola, bueno ellos van solos todos los días al instituto y cogen el autobús, ¿vale? Y.. pero por ejemplo David tiene más o menos delimitada la zona por donde puede estar, y yo en un rato, en diez minutos o un cuarto de hora sé dónde está más*

*o menos... Y Lucía no, Lucía ya sale, sale hasta las nueve y media, diez, no puede volver más tarde, más o menos, también sabemos, creemos que sabemos dónde está, ¿vale?* (NSE medio-alto, E6: adulto, fem.).

Entonces el teléfono móvil permite extender los límites del entorno doméstico logrando monitorizar las actividades fuera de este espacio. Una madre comenta: *...recién el verano pasado ha tenido el móvil porque ya viene sola y se va sola del colegio a casa* (NSE medio-bajo, E3: adulto, fem.).

Otro padre comenta:

*Pues también desde... el móvil se le ha puesto un poco digamos antes, pero no en plan de llamar, porque incluso ahora que tienen contrato, y se lo hice con contrato limitado, por el hecho de que cuando salen a mí me gusta que estén localizadas, es uno de los temas primordiales es que estén para mí cuando se van por ahí yo quiero en un minuto llamarlas, que me llamen, puedan digamos pedir auxilio... Y otro que cuando pues eso, eh, trabajamos los dos, ellas venían al colegio, si ocurría cualquier cosa que ellos decían que está prohibido llevarle, el teléfono le traían apagado, digo pero si cualquier cosa ocurriera, llamáis* (NSE medio-bajo, E8: adulto, masc.)

Simultáneamente, los regalos articulan simbólicamente la relación entre padres e hijos, coordinando el valor del artefacto con ritos de paso que dejan atrás la infancia. Las transformaciones de la edad van activando entonces los accesos tecnológicos, articulando las dimensiones del control citadas, con la confianza y el empoderamiento para administrar progresivamente la propia vida social con independencia de la regulación paterna. Un padre comenta la llegada prematura del artefacto, a lo cual se opone, sin embargo es necesario negociar con los lazos familiares que exceden a la familia nuclear, lo cual da cuenta de las presiones que este núcleo recibe para la adopción familiar de las tecnologías, imponiendo el problema del control de la edad social de hijos e hijas:

*... le regalaron un móvil cuando hicieron la primera comunión, y esto te estoy hablando con una edad de 9 años, por un empeño de su abuela, que se lo quería regalar, que se lo quería regalar...esos móviles se guardaron en un cajón, y uno se acabó perdiendo y el otro se acabó muriendo. No lo llegaron a usar nunca, no han tenido...* (NSE medio-bajo, E4: adulto, fem.)

Otro padre comenta el reemplazo tecnológico de una hija que ya termina la adolescencia: *Se lo hemos reemplazado hace unos días que hizo los 18 años y*



*queríamos un poco darla un regalo de los 18 años de mayoría de edad que estaba ya pues en los estudios...* (NSE medio-bajo, E8: adulto, masc.).

Al mismo tiempo que la movilidad permite tener un control sobre la vida fuera del hogar, produce una desarticulación de las estrategias domésticas para ejercer el control del uso tecnológico, formando parte de lo que parece ser una escalada en la que el control intenta establecerse, mientras hijos e hijas reformulan sus usos. Una madre comenta la experiencia móvil: *...ahora lo ha pasado al móvil, y ahora ni aun así, ya encontrará la forma digo yo de desbloquear, digo, ya se lo dije yo el otro día, 'donde sigas con eso, te quito el móvil'* (NSE medio-bajo, E4: adulto, fem.).

Uno de los aspectos más relevantes en el triángulo formado por padres, hijos y tecnologías, es el desempeño escolar. Lo que se invoca es un complejo formado por los valores de la disciplina y el éxito, los cuales se anudan en las expectativas de desempeño escolar. Las calificaciones son la medida del compromiso de hijos con sus padres, y en muchos casos, un indicador de lo que los padres conciben como ser “buen padre”. El fracaso escolar es una amenaza, comprometiendo las imágenes del futuro de hijos e hijas como personas exitosas.

Dentro del espacio doméstico el control también se ejerce, sobre todo cuando lo que se coordina es el cumplimiento de los deberes escolares. Esta coordinación aparece como un aspecto muy relevante, puesto que en el discurso de padres y madres aparece como una de las preocupaciones centrales. Dicho sea de paso, llama la atención que tanto en los padres de nivel socioeconómico alto como bajo se quejan continuamente por el desempeño escolar de sus hijos.

*Hombre, alguna vez sí lo he cortado, y alguna vez las he pedido, pero no solo ya el ordenador, el teléfono... y bueno pues ellos saben que hay una cosa que a mí me primero, vamos a mí y a mi mujer, lo primero son las obligaciones y las obligaciones cuando vienen de estudiar, que es lo que están haciendo ahora, que es acabar lo que las hayan mandado o hacer los trabajos que tengan...* (NSE medio-bajo, E8: adulto, masc.).

Las tecnologías operan en este complejo articulándose desde dos frentes. Por una parte, compiten con las horas de estudio, poniendo en riesgo el cumplimiento de las expectativas de desempeño. Por otra parte, tanto los artefactos en el valor de su materialidad, como en su uso, aparecen como recompensa para regular el desempeño de

los deberes escolares. La falla en el desempeño es castigada con la pérdida de los derechos de uso.

*No, es un móvil cuando aprobó primaria, que aprobó primaria con una buena nota, más o menos, una nota buena, pues se lo dimos, se lo prometimos, dijimos oye, si apruebas primaria con buenas notas te compramos un móvil. Lo hizo, toma móvil. Luego en la primera evaluación, de primero de ESO me suspendió 4, le quité el móvil y le di un móvil viejo. O sea, yo le había comprado un móvil de última generación, o sea táctil, con teclado pero táctil con internet que podía con cosas, pero no me respondió, se lo quité, un pasito para atrás... toma móvil porque la tengo que tener localizada algunas veces... Toma móvil, pero... yo a ella y ella a mí, porque ella de cualquier cosa 'oye papa pasa esto...' o lo que sea... (NSE medio-bajo, E7: adulto, masc.)*

Una forma diferente de control sobre la conducta en el espacio doméstico se produce en el consumo de medios masivos tradicionales como la televisión, lo que corresponde con la función de “niñera electrónica” clásicamente descrita. Una madre desempleada con un nivel educacional muy bajo y de muy escasos recursos económicos comenta la forma en que el visionado de televisión permite establecer un control de la conducta de hijos e hijas, al mismo tiempo que permite regular la propia ansiedad ante el descontrol:

*(La TV) Me ayuda a que estén así, porque mi hijo es muy imperactivo (sic), entonces le ves brincando de la cama, que Salma ven, y me pone nerviosa (ríe), si porque estamos aquí con la tele y estamos todos aquí sentados, entonces los veo que están aquí y ya sé que están aquí tranquilos, sabes, no sé. Pues eso (ríe) (NSE medio-bajo, E2: adulto, fem.).*

El control de los límites entre los espacios doméstico y público constituye un plano en el cual ciertas herramientas simbólicas son necesarias para infundir temor y de esta manera suspender la tensión del control, con el aparente objetivo de producir “disciplina”, es decir, un autogobierno encausado por las propias decisiones, aunque estas se funden en temores. Este es uno de los papeles que se pueden imputar a la imagen de los pederastas en internet.

Una imagen, que también aparece en el discurso de adolescentes y preadolescentes, es la imagen trágica de la muerte de Marta del Castillo. Es muy interesante que, en el proceso de construcción de riesgos, padres y madres tejen recurrentemente un vínculo entre este hecho y las redes sociales, como si estas fueran causantes o facilitadoras del hecho.

*Entonces esa clase de cosas y esa clase de noticias son las que tienes que hacer ver a tus chicos, a tus adolescentes. Para que ellos vean y es lo que nosotros les decimos muchas veces, para que lo vean. Es lo que les decimos muchas veces” mira, viste lo que paso” “¿y por qué paso!?” Eso siempre también se me había olvidado decirte, se lo recalcamos mucho a los dos al y al más chico con más razón. Porque Yo que sé, uno tiene que estar prevenido si te va a pasar algo le va a pasar algo, le va a pasar a uno que es grande y que ves algo que si no te gusto y cruzas la calle, pero ellos o como te digo. O como el adolescente que muchas veces los ves solos y creen que no le va a pasar nada y si pasan cosas, muchas cosas. Como de maltrato adolescente ¿no? como lo que le ha pasado a esta pobre muchacha Marta (NSE medio-bajo, E6: adulto, masc.).*

*Sí había otras cosas, los contactos falsos, que les hacían influenciables...y ahí ya un riesgo hasta físico. Yo se lo digo a Ruth ‘mira la chica esta, ¿dónde fue, en Cádiz? Donde conoció a un noviete que estaba medio pirao, que vino, que luego la mató...pues fíjate’ (NSE medio-alto, E9: adulto, fem.).*

Un entorno peligroso es entonces el espacio que se quiere evitar, sobre todo en el caso de los padres de menor ingreso que viven en barrios periféricos. El atractivo de la calle debe encontrar un rival digno en el espacio doméstico, con el fin de retener a hijos e hijas dentro del hogar. Esta es una de las funciones que logra cumplir el ordenador y sobre todo las consolas, como dispositivos orientados completamente al ocio. Una madre especialmente preocupada por este tema comenta: *... es un chaval muy sano, no sale de casa... tiene una Play, se la regalamos el año pasado, eso fue...* (NSE medio-bajo, E5: adulto, fem.).

#### 2.1.8. El juego de las identidades.

Para padres y madres las identidades volátiles son una fuente de riesgos. Aparece la imagen de niños y niñas que personifican otras edades para tener acceso a las redes sociales.

*... hay chicos que se inventan otra edad... te lo digo porque lo he visto, tienen alguna otra edad, porque normalmente lo que es Twitter, Facebook, lo tienes que poner siendo mayor de cierta edad, pero hay gente, niños que lo tienen con, siendo menores, se ponen otra edad y no sé qué, y te lo digo porque conozco, hasta ahora conozco tres personas que lo han hecho así, tienen otra edad, y lo que hacen es ponerse una mayoría de edad para luego , sabes... (NSE medio-bajo, E2: adulto, fem.)*

Surge la figura del pederasta que se puede ocultar tras la falsa identidad de un niño de la misma edad.

*...nunca sabes quiénes son, o quién no son, se puede juntar con niños, volvemos a lo mismo, “no es que en el colegio, en la calle” sí, pero son niños y son más o menos niños de su edad, que en Internet no sabes si se relaciona con niños de su edad o cualquier pederasta de estos que andan sueltos, son muchos miedos... (NSE medio-bajo, E7: adulto, masc.)*

*...esto no, no puede ser, no puedes chatear con alguien que no sabes quién es, porque no sabes lo que hay detrás (...) le dije, no sabes quién hay detrás, puede ser un señor de 60 o 80 años, sabes, que en algún momento dado te pide algún dato y tú dices: no pero yo no he dicho nada, quién soy, ni donde vivo, ni nada. Le digo: ya Irene pero a través de la escritura, sólo, tú no sabes quién hay detrás. Entonces es un poco así... (NSE medio-alto, E5: adulto masc.)*

La imagen que surge es siempre la de un sujeto de sexo masculino con algún grado de extravagancia, o al menos físicamente rechazable, que se infiltra en las redes sociales bajo una identidad falsa.

*...obviamente este es el tipo de amiguito, amiguito que en realidad ni es amigo ni es nada, no lo conoces, y sin embargo se ha infiltrado en tus redes... y luego resulta que este amiguito o amiguita resulta que era un señor gordo... (NSE medio-alto, E3: adulto, masc.).*

## **2.2. Fase cuantitativa: encuesta online.**

En esta sección se exponen: a) descripción de algunas variables asociadas al uso de TICs por parte de padres y madres; b) normas asociadas al uso de TICs por parte de hijos e hijas; c) elaboración de un índice de normatividad en el uso de internet, así como la exploración de la relación de esta escala con un conjunto de variables; d) exploración descriptiva del uso de manuales y guías para padres; e) elaboración del índice de percepción de riesgo y exploración de sus factores en relación a un conjunto de variables. Hacia el final de esta sección se presenta una síntesis de los resultados más relevantes elaborando una breve discusión.

Como ya ha sido expuesto en el marco metodológico, esta exploración cuantitativa está subordinada a la fase cualitativa y su utilidad dentro de la investigación es incorporar un conjunto de datos de manera exploratoria. Los análisis realizados no son concluyentes y adquieren pleno sentido solo cuando se los considera en relación a la información cualitativa.

### 2.2.1. Uso de TICs de los padres.

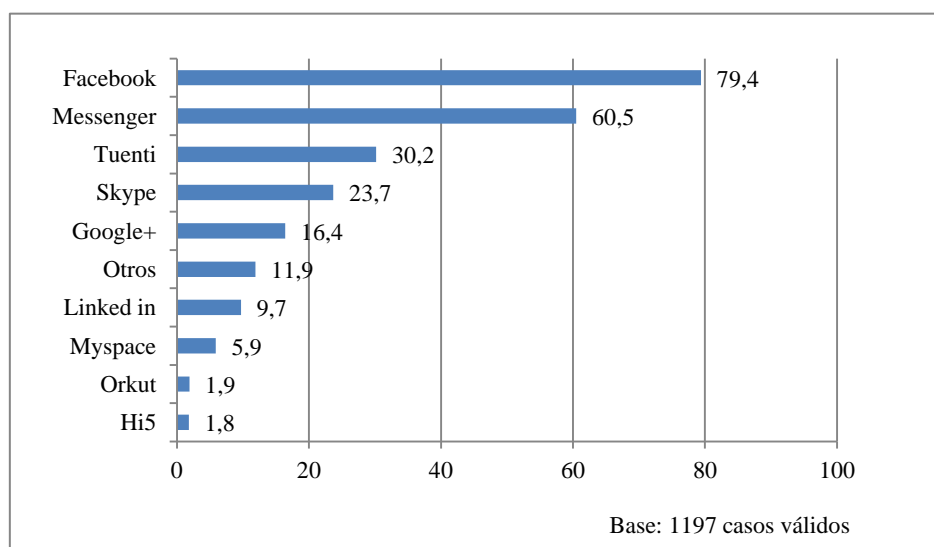
#### a) Servicios de internet y redes sociales.

Se entrega una lista de servicios de amplia difusión, ya sean generales como Facebook o temáticas como Linked In. A estas se agregan servicios de mensajería instantánea, cuya principal función es la comunicación persona a persona, tales como *Skype* y *Messenger*, y el correo electrónico.

No se incluye el uso de correo electrónico, ya que toda la muestra tiene acceso al menos a una cuenta de correo electrónico donde recibe la invitación, lo cual es parte de un sesgo de la muestra.

Un 79,4% tiene cuenta de Facebook, el 60,5% de Messenger (Windows Live, MSN, Yahoo), el 30,2% tiene cuenta de Tuenti, 23,7% Skype, 16,4% Google+, un 11,9% tiene cuenta en servicios no mencionados, 9,7% Linked In, 5,9% Myspace, Orkut 1,9% y 1,8% Hi5 (figura 24).

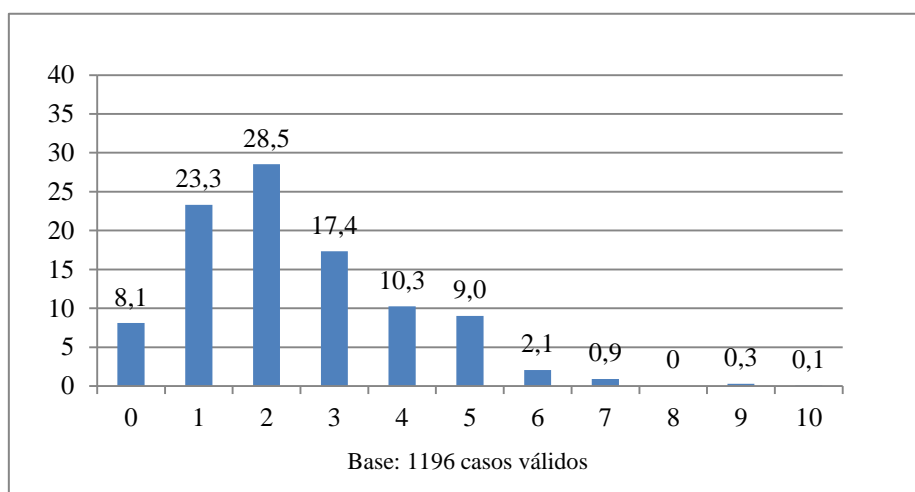
**Fig. 24. Porcentaje de padres y madres que cuentan con cada servicio.**



Acerca de la cantidad de redes sociales y servicios en los cuales padres y madres tienen cuenta o perfil, la media es 2,4 y la desviación típica es 1,6 (se excluyen las cuentas de correo electrónico).

Un 28,5% tiene cuenta en al menos dos servicios, seguido del 23,3% de quienes tienen uno, mientras 17,4% tienen tres, el 10,3% tienen cuatro, el 9% tienen 5, y sólo el 8,1% no tienen cuenta de estos servicios (figura 25).

**Fig. 25. Distribución (%) de número de perfiles/cuentas (excluye email).**



*b) Percepción de autoeficacia.*

El 40% de los padres encuestados se considera a sí mismo en un nivel medio como usuario, seguido de quienes se consideran en un nivel alto (36%) y en un nivel muy alto (18%). La frecuencia de quienes se consideran en un nivel bajo o muy bajo es bajísima, alcanzando en el primer caso un 5,5% y en el segundo apenas 0,2% (tabla 22).

**Tabla 22. Autorreporte de eficacia (autoeficacia) TICs.**

<i>Si piensas en tus propias habilidades para utilizar el ordenador y navegar por Internet, dirías que tu nivel de manejo como usuario es:</i>		
	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	218	18,2
Alto	432	36,1
Medio	479	40,0
Bajo	66	5,5
Muy bajo	2	0,2
Total	1197	100,0

*c) Socialización “de abajo hacia arriba”*

Se presenta en muchos de los casos una forma de socialización del conocimiento que se opone a la dirección vertical descendente. Se trata de preadolescentes y adolescentes que enseñan a sus padres cómo utilizar las TICs. Podemos observar cómo esta es una actividad frecuente en el 17,1% de los casos, mientras un 44% señala que se trata de una actividad ocasional, un 24% señala que no sucede casi nunca y el 12,4% que esto no ocurre nunca. Encontramos entonces un 61% de padres y madres que

señalan que sus hijos o hijas les enseñan a hacer cosas con el ordenador e internet ocasionalmente o frecuentemente (tabla 23).

**Tabla 23. Mediaciones "de abajo hacia arriba".**

<i>A menudo, nuestros hijos e hijas nos sorprenden con sus conocimientos y nos ayudan a hacer cosas. ¿Con qué frecuencia tú hijo/a de ___ años te ayuda a hacer cosas con el ordenador y/o Internet?</i>		
	Frecuencia	Porcentaje
Frecuentemente	205	17,1
Ocasionalmente	527	44,0
Casi nunca	290	24,2
Nunca	147	12,3
No lo sé	29	2,4
Total	1197	100,0

Se realiza un análisis de segmentación CHAID para observar las variables que tienen mayor relación con las formas de respuesta ante señaladas. Escobar (2007) define el análisis CHAID se define como:

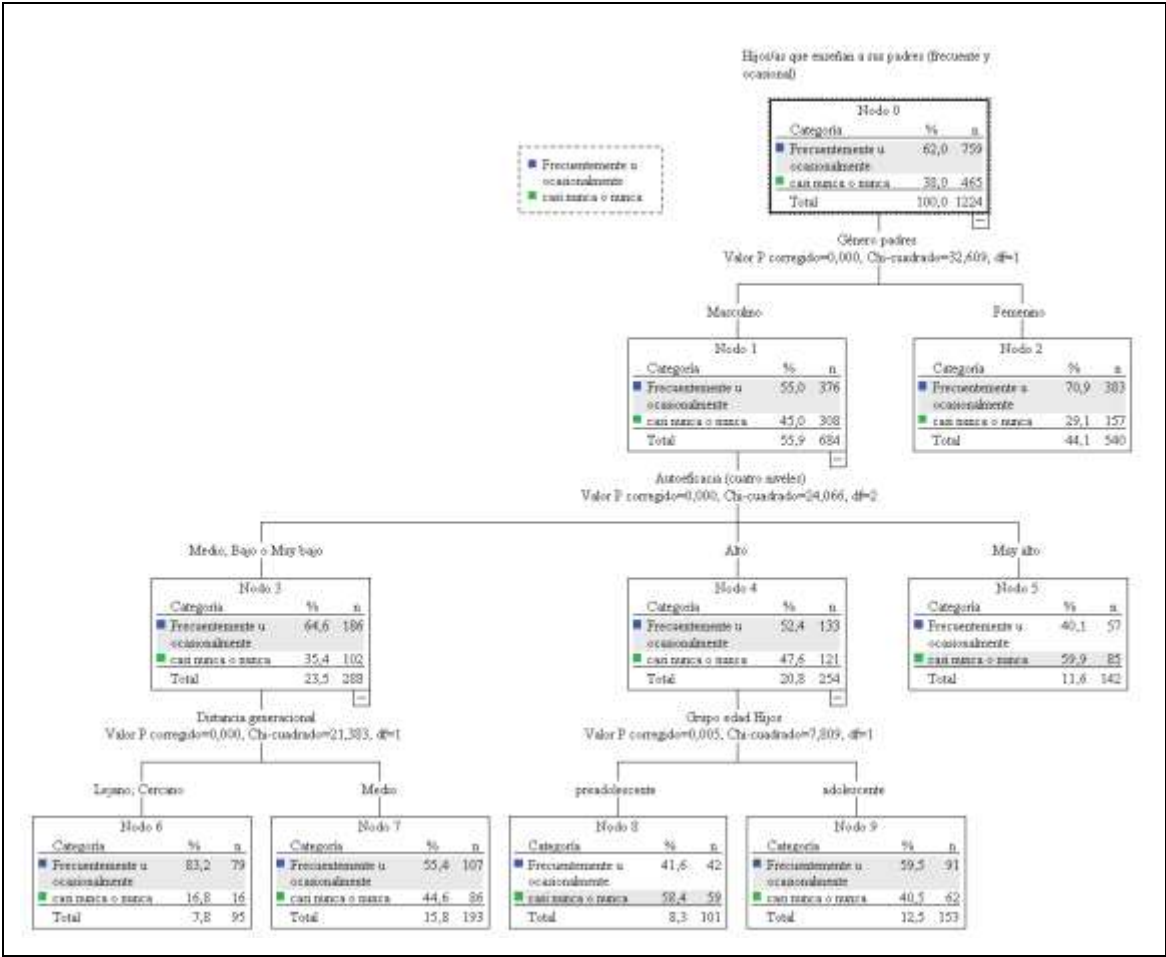
...una técnica que fragmenta las muestras utilizando un proceso secuencial descendente, que forma grupos homogéneos, exhaustivos y mutuamente excluyentes según los criterios de la variable dependiente, respuesta o criterio, mediante combinaciones jerárquicas de variables independientes explicativas o clasificadoras, también llamadas pronosticadores (p.13).

Se reducen dimensiones para hacer más efectivo el análisis y obtener una mayor cantidad de casos clasificados correctamente. Se reclasifican las opciones de respuesta para agrupar por una parte quienes señalan que esta forma de interacción se produce frecuentemente y ocasionalmente, mientras por otra parte se consideran quienes la experimentan casi nunca o nunca. La razón de esta agrupación es explorar de manera simplificada la presencia de este fenómeno, así como su ausencia, fortaleciendo la capacidad del modelo CHAID Exhaustivo para detectar diferencias.

Se introducen entonces como variables independientes: género padres, género hijo/a, situación laboral, hábitat, nivel educacional, edad adulto (cuatro grupos), grupo edad hijos, distancia generacional. De esta manera, se obtiene que la variable que mejor explica esta forma de interacción es género de los/las padres/madres, resultando que las madres experimentan este tipo de comunicación con sus hijos e hijas en una proporción significativamente superior que los padres. Entre los padres de sexo masculino, la variable que explica una mayor ocurrencia de este fenómeno es la autoeficacia, donde

los niveles bajo o muy bajo y medio presentan una proporción mayor de hijos e hijas que enseñan a sus padres a utilizar internet. La edad de los hijos e hijas explica diferencias en el caso de padres de sexo masculino con nivel de autoeficacia alta, donde los adolescentes son más activos que los preadolescentes (figura 26).

Fig. 26. Análisis CHAID mediaciones “de abajo hacia arriba”.



Riesgo

Estimación	Típ. Error
,343	,014

Métodos de crecimiento:  
CHAID exhaustivo  
Variable dependiente:  
Hijos/as que enseñan a  
sus padres (frecuente y  
ocasional)



#### Clasificación

Observado	Pronosticado		
	Frecuentemente u ocasionalmente	casi nunca o nunca	Porcentaje correcto
Frecuentemente u ocasionalmente	660	99	87,0%
casi nunca o nunca	321	144	31,0%
Porcentaje global	80,1%	19,9%	65,7%

Métodos de crecimiento: CHAID exhaustivo

Variable dependiente: Hijos/as que enseñan a sus padres (frecuente y ocasional)

#### 2.2.2. Normas para el uso de TICs en el hogar.

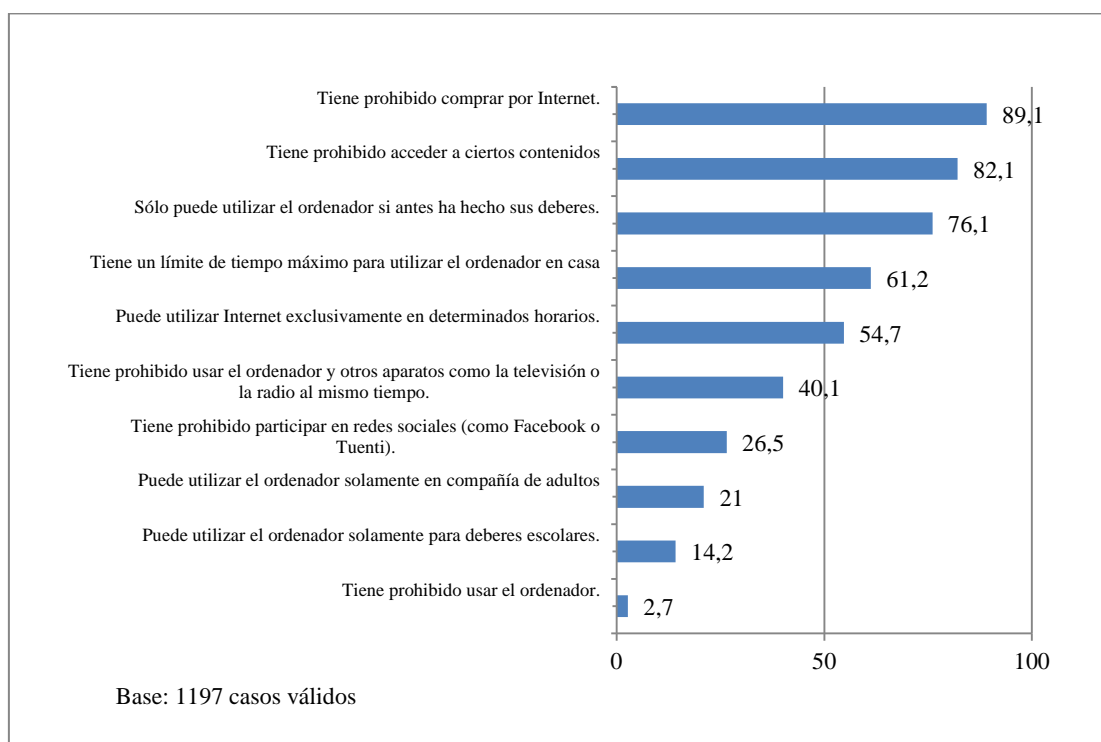
Se entregó una lista de 10 normas, para las cuales las personas debían señalar si se aplicaban o no a su hijo o hija. Se obtuvieron los siguientes resultados.

La prohibición de uso del ordenador es prácticamente inexistente (2,7%) y la restricción para el uso del ordenador como medio exclusivamente para la realización de deberes escolares es muy baja (14,2%). El uso sólo en compañía de adultos alcanza un 21% y la prohibición para utilizar redes sociales alcanza el 26,5%. Un salto interesante se observa al preguntar por la prohibición de utilizar el ordenador y otros aparatos como la televisión o la radio al mismo tiempo, prohibición que alcanza al 40,1%.

El uso del tiempo parece una clara dimensión sobre la cual los padres regulan el uso al interior del hogar. Es así como un 54,7% solo puede utilizar internet en determinados horarios, mientras el 61,2% tiene un límite de tiempo máximo para el uso del ordenador.

Por otra parte aparece la prohibición de acceder a ciertos contenidos en un 82% y las compras por internet están prohibidas en un 89% de los casos, lo que deja abierta la pregunta de si ese 10% que si puede comprar por internet es un porcentaje cualitativamente significativo.

**Fig. 27. Normas aplicadas a preadolescentes y adolescentes (%).**



### 2.2.3. Normatividad en el uso de internet de hijos e hijas.

#### a) *Género de los padres.*

Se encuentra una diferencia significativa entre las medias de padres y madres, siendo las madres quienes presentan los niveles más altos de normatividad, con una media de 66,8 puntos.

#### Descriptivos

Escala de normatividad Internet

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Masculino	591	62,0796	24,18232	,99457	60,1263	64,0329	,00	100,00
Femenino	606	66,8146	24,00586	,97500	64,8998	68,7293	,00	100,00
Total	1197	64,4768	24,19923	,69933	63,1047	65,8488	,00	100,00

### ANOVA

Escala de normatividad Internet

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6710,351	1	6710,351	11,556	,001
Intra-grupos	693906,133	1195	580,675		
Total	700616,484	1196			

#### b) Género de hijos/as

El género de los hijos no determina una diferencia normativa, lo cual habla de padres que parecen no hacer distinción de géneros en cuanto a la representación de las amenazas y riesgos que pueden existir en internet.

### Descriptivos

Escala de normatividad Internet

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Masculino	630	64,5591	24,53475	,97732	62,6399	66,4783	,00	100,00
Femenino	567	64,3853	23,84219	1,00112	62,4190	66,3517	,00	100,00
Total	1197	64,4768	24,19923	,69933	63,1047	65,8488	,00	100,00

### ANOVA

Escala de normatividad Internet

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,015	1	9,015	,015	,901
Intra-grupos	700607,469	1195	586,282		
Total	700616,484	1196			

#### c) Edad de los padres.

El cohorte de 35 a 44 años presenta una media significativamente superior a todas las otras cohortes, siendo entonces el grupo etario con un componente normativo más fuerte.

### Descriptivos

Escala de normatividad Internet

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
25 a 34	120	62,0203	23,36687	2,13615	57,7904	66,2502	,00	100,00
35 a 44	583	68,8418	22,70472	,94015	66,9953	70,6883	,00	100,00
45 a 54	466	59,7905	25,22457	1,16887	57,4936	62,0874	,00	100,00
55 o +	29	62,0705	25,28134	4,71002	52,4195	71,7215	10,17	99,42
Total	1197	64,4768	24,19923	,69933	63,1047	65,8488	,00	100,00

### ANOVA

Escala de normatividad Internet

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	22228,795	3	7409,598	13,030	,000
Intra-grupos	678387,689	1193	568,640		
Total	700616,484	1196			

### Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Escala de normatividad Internet

(I) Edad_adulto_4grupos		(J) Edad_adulto_4grupos	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
HSD de Tukey	25 a 34	35 a 44	-6,82146*	2,39317	,023	-12,9783	-,6647
		45 a 54	2,22983	2,44403	,798	-4,0578	8,5175
		55 o +	-,05017	4,94867	1,000	-12,7814	12,6811
	35 a 44	25 a 34	6,82146*	2,39317	,023	,6647	12,9783
		45 a 54	9,05130*	1,48189	,000	5,2389	12,8637
		55 o +	6,77130	4,55106	,445	-4,9370	18,4796
	45 a 54	25 a 34	-2,22983	2,44403	,798	-8,5175	4,0578
		35 a 44	-9,05130*	1,48189	,000	-12,8637	-5,2389
		55 o +	-2,28000	4,57800	,960	-14,0576	9,4976
	55 o +	25 a 34	,05017	4,94867	1,000	-12,6811	12,7814
		35 a 44	-6,77130	4,55106	,445	-18,4796	4,9370
		45 a 54	2,28000	4,57800	,960	-9,4976	14,0576

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

#### d) Edad de los hijos.

El tramo etario de los hijos produce diferencias. Tenemos entonces que los preadolescentes, quienes presentan una media de 72,28 puntos en la escala, reciben una carga de imposiciones normativas superior a los adolescentes, quienes solamente alcanzan la media de 56,15 puntos.

### Descriptivos

Escala de normatividad Internet

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
preadolescente	618	72,2881	21,12282	,84987	70,6191	73,9571	,00	100,00
adolescente	580	56,1527	24,50853	1,01795	54,1534	58,1521	,00	100,00
Total	1197	64,4768	24,19923	,69933	63,1047	65,8488	,00	100,00

### ANOVA

Escala de normatividad Internet

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	77857,507	1	77857,507	149,399	,000
Intra-grupos	622758,977	1195	521,137		
Total	700616,484	1196			

#### e) *Distancia generacional.*

No hay diferencias por distancia generacional para la muestra general, lo que habla del peso de otras variables como la edad de los hijos y el género de padres y madres como aspectos dominantes en la percepción del riesgo.

### Descriptivos

Escala de normatividad Internet

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Cercano	282	61,8672	24,46843	1,45818	58,9968	64,7376	,00	100,00
Medio	741	65,6500	23,67077	,86950	63,9430	67,3570	,00	100,00
Lejano	175	63,7059	25,71874	1,94571	59,8657	67,5462	,00	100,00
Total	1197	64,4768	24,19923	,69933	63,1047	65,8488	,00	100,00

### ANOVA

Escala de normatividad Internet

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3041,433	2	1520,716	2,603	,074
Intra-grupos	697575,051	1194	584,234		
Total	700616,484	1196			

### Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Escala de normatividad Internet

(I) Distancia generacional		(J) Distancia generacional	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
HSD de Tukey	Cercano	Medio	-3,78282	1,69211	,066	-7,7536	,1879
		Lejano	-1,83874	2,32781	,709	-7,3013	3,6238
	Medio	Cercano	3,78282	1,69211	,066	-,1879	7,7536
		Lejano	1,94408	2,03277	,605	-2,8261	6,7142
	Lejano	Cercano	1,83874	2,32781	,709	-3,6238	7,3013
		Medio	-1,94408	2,03277	,605	-6,7142	2,8261

Ahora bien, aunque no es significativa, se encuentra una diferencia leve entre los de distancia generacional más cercana y los demás niveles, lo que nos lleva a pensar en la existencia de otras variables que pueden afectar esta diferencia. Se exploran las variables que han demostrado tener influencia anteriormente. Es así como se encuentran diferencias de género. Los hombres si presentan una diferencia significativa en cuanto a

sus niveles de normatividad en el uso de internet, dependiendo de la distancia generacional.

Los hombres con una distancia generacional cercana, presentan una media de 54,1 puntos, lo que es significativamente inferior a lo observado para los niveles de distancia media y lejana.

#### Descriptivos

Escala de normatividad Internet

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Cercano	122	54,1110	22,67620	2,05697	50,0385	58,1835	,00	96,39
Medio	371	64,4314	24,22809	1,25851	61,9567	66,9061	,00	100,00
Lejano	99	63,0571	23,96953	2,40861	58,2773	67,8369	,00	99,42
Total	591	62,0796	24,18232	,99457	60,1263	64,0329	,00	100,00

#### ANOVA

Escala de normatividad Internet

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9861,483	2	4930,742	8,648	,000
Intra-grupos	335269,131	588	570,186		
Total	345130,615	590			

#### Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Escala de normatividad Internet

(I) Distancia generacional		(J) Distancia generacional	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
HSD de Tukey	Cercano	Medio	-10,32038*	2,49603	,000	-16,1852	-4,4555
		Lejano	-8,94608*	3,23252	,016	-16,5414	-1,3508
	Medio	Cercano	10,32038*	2,49603	,000	4,4555	16,1852
		Lejano	1,37430	2,70110	,867	-4,9724	7,7210
	Lejano	Cercano	8,94608*	3,23252	,016	1,3508	16,5414
		Medio	-1,37430	2,70110	,867	-7,7210	4,9724

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En el caso de las mujeres, la distancia generacional no incide en el nivel de normatividad, el que se mantiene alto y sin variaciones. Este es uno de los aspectos más interesantes de la evaluación realizada y será explorado en mayor detalle a la luz de la discusión de los resultados cualitativos.

### Descriptivos

Escala de normatividad Internet

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Cercano	160	67,7570	24,19969	1,91291	63,9790	71,5350	,00	100,00
Medio	370	66,8691	23,06813	1,19846	64,5124	69,2257	,00	100,00
Lejano	76	64,5549	27,98404	3,21663	58,1466	70,9632	,00	100,00
Total	606	66,8146	24,00586	,97500	64,8998	68,7293	,00	100,00

### ANOVA

Escala de normatividad Internet

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	529,702	2	264,851	,459	,632
Intra-grupos	348245,816	603	577,522		
Total	348775,518	605			

#### f) Nivel educacional de los padres.

El nivel educacional de los padres no tiene incidencia en la normatividad en el uso de TICs de hijos e hijas.

### Descriptivos

Escala de normatividad Internet

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
bajo	387	64,2509	23,36761	1,18808	61,9150	66,5868	,00	100,00
medio bajo	376	63,8290	25,25265	1,30204	61,2688	66,3892	,00	100,00
medio	128	65,4474	23,92358	2,11181	61,2686	69,6262	,00	100,00
alto	306	65,1515	24,11296	1,37830	62,4393	67,8636	,00	100,00
Total	1197	64,4768	24,19923	,69933	63,1047	65,8488	,00	100,00

### ANOVA

Escala de normatividad Internet

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	437,799	3	145,933	,249	,862
Intra-grupos	700178,685	1193	586,906		
Total	700616,484	1196			

#### g) Situación laboral/ocupación.

La situación laboral ocupacional produce diferencias significativas entre los estudiantes, quienes tienen la media más baja (43,12 puntos) y todos los demás perfiles de situación laboral/ocupación.

### Descriptivos

Escala de normatividad Internet

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Trabajo actualmente	833	64,8034	23,87942	,82722	63,1797	66,4271	,00	100,00
Retirado / pensionista / incapacitado	28	63,2543	28,52108	5,43486	52,0938	74,4147	,00	96,39
Parado	187	68,1107	23,55491	1,72429	64,7090	71,5124	,00	100,00
Estudiante	44	43,1220	22,79507	3,44093	36,1822	50,0619	,00	100,00
Labores del hogar	106	64,6708	23,19969	2,25273	60,2040	69,1375	17,56	99,42
Total	1197	64,4768	24,19923	,69933	63,1047	65,8488	,00	100,00

### ANOVA

Escala de normatividad Internet

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	22611,664	4	5652,916	9,938	,000
Intra-grupos	678004,820	1192	568,796		
Total	700616,484	1196			

### Comparaciones múltiples

Variable dependiente:Escala de normatividad Internet

(I) Situación laboral		(J) Situación laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
HSD de Tukey	Trabajo actualmente	Retirado / pensionista / incapacitado	1,54912	4,61914	,997	-11,0702	14,1684
		Parado	-3,30730	1,93147	,427	-8,5840	1,9694
		Estudiante	21,68134*	3,69367	,000	11,5904	31,7723
		Labores del hogar	,13261	2,45879	1,000	-6,5847	6,8499
	Retirado / pensionista / incapacitado	Trabajo actualmente	-1,54912	4,61914	,997	-14,1684	11,0702
		Parado	-4,85642	4,86845	,857	-18,1568	8,4440
		Estudiante	20,13222*	5,79780	,005	4,2929	35,9715
		Labores del hogar	-1,41650	5,10068	,999	-15,3513	12,5183
	Parado	Trabajo actualmente	3,30730	1,93147	,427	-1,9694	8,5840
		Retirado / pensionista / incapacitado	4,85642	4,86845	,857	-8,4440	18,1568
		Estudiante	24,98864*	4,00107	,000	14,0579	35,9194
		Labores del hogar	3,43991	2,90018	,759	-4,4832	11,3631
	Estudiante	Trabajo actualmente	-21,68134*	3,69367	,000	-31,7723	-11,5904
		Retirado / pensionista / incapacitado	-20,13222*	5,79780	,005	-35,9715	-4,2929
		Parado	-24,98864*	4,00107	,000	-35,9194	-14,0579
		Labores del hogar	-21,54872*	4,28061	,000	-33,2432	-9,8543
	Labores del hogar	Trabajo actualmente	-,13261	2,45879	1,000	-6,8499	6,5847
		Retirado / pensionista / incapacitado	1,41650	5,10068	,999	-12,5183	15,3513
		Parado	-3,43991	2,90018	,759	-11,3631	4,4832
		Estudiante	21,54872*	4,28061	,000	9,8543	33,2432

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En el caso de los hombres, las diferencias en la normatividad dependiendo de la ocupación se mantienen.



### Descriptivos

Escala de normatividad Internet

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Trabajo actualmente	443	63,0021	23,25666	1,10437	60,8316	65,1726	,00	100,00
Retirado / pensionista / incapacitado	20	65,2245	26,41184	5,87364	52,9404	77,5087	,00	91,89
Parado	90	67,1957	25,49615	2,68486	61,8611	72,5303	,00	99,42
Estudiante	31	37,6006	12,15848	2,17427	33,1618	42,0394	32,28	65,96
Labores del hogar	6	34,1811	26,63207	10,83327	6,4055	61,9568	21,86	94,92
Total	591	62,0796	24,18232	,99457	60,1263	64,0329	,00	100,00

### ANOVA

Escala de normatividad Internet

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	26379,367	4	6594,842	12,124	,000
Intra-grupos	318751,248	586	543,944		
Total	345130,615	590			

Por el contrario, las mujeres, se anulan las diferencias entre ocupaciones, siendo la variable género más influyente que la ocupación.

### Descriptivos

Escala de normatividad Internet

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Trabajo actualmente	390	66,8525	24,43741	1,23770	64,4191	69,2859	,00	100,00
Retirado / pensionista / incapacitado	7	57,8114	35,32478	13,05692	26,2497	89,3732	,00	96,39
Parado	96	68,9663	21,68266	2,20799	64,5831	73,3494	,00	100,00
Estudiante	13	56,8072	35,32268	9,94461	35,0601	78,5542	,00	100,00
Labores del hogar	100	66,5132	21,78943	2,17878	62,1900	70,8363	17,56	99,42
Total	606	66,8146	24,00586	,97500	64,8998	68,7293	,00	100,00

### ANOVA

Escala de normatividad Internet

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2312,917	4	578,229	1,003	,405
Intra-grupos	346462,601	601	576,477		
Total	348775,518	605			

#### h) Autoeficacia en el uso de TICs

En el caso de la autoeficacia, los datos son interesantes, puesto que se observan diferencias entre los que reportan niveles de autoeficacia muy altos y quienes se autodescriben en los niveles alto y medio. Al mismo tiempo, el nivel muy alto se acerca muchísimo a los niveles bajo y muy bajo, los cuales han sido agrupados, dada la baja frecuencia (dos casos) del nivel muy bajo.

### Descriptivos

Escala de normatividad Internet

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Muy alto	218	59,2214	27,33080	1,85029	55,5745	62,8682	,00	100,00
Alto	432	65,4145	23,11241	1,11163	63,2296	67,5993	,00	100,00
Medio	479	66,2751	23,50874	1,07442	64,1639	68,3863	,00	100,00
Bajo o Muy bajo	68	62,7227	23,08486	2,79563	57,1429	68,3025	,00	100,00
Total	1197	64,4768	24,19923	,69933	63,1047	65,8488	,00	100,00

### ANOVA

Escala de normatividad Internet

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8164,246	3	2721,415	4,689	,003
Intra-grupos	692452,238	1193	580,429		
Total	700616,484	1196			

### Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Escala de normatividad Internet

(I) Autoeficacia (cuatro niveles)		(J) Autoeficacia (cuatro niveles)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
HSD de Tukey	Muy alto	Alto	-6,19310*	2,00074	,011	-11,3403	-1,0459
		Medio	-7,05373*	1,96790	,002	-12,1165	-1,9910
		Bajo o Muy bajo	-3,50138	3,34256	,721	-12,1006	5,0979
	Alto	Muy alto	6,19310*	2,00074	,011	1,0459	11,3403
		Medio	-,86063	1,59847	,950	-4,9729	3,2517
		Bajo o Muy bajo	2,69172	3,13929	,827	-5,3846	10,7680
	Medio	Muy alto	7,05373*	1,96790	,002	1,9910	12,1165
		Alto	-,86063	1,59847	,950	-3,2517	4,9729
		Bajo o Muy bajo	3,55235	3,11846	,665	-4,4704	11,5751
	Bajo o Muy bajo	Muy alto	3,50138	3,34256	,721	-5,0979	12,1006
		Alto	-2,69172	3,13929	,827	-10,7680	5,3846
		Medio	-3,55235	3,11846	,665	-11,5751	4,4704

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

#### i) *Tamaño de hábitat.*

Al analizar el tamaño de la zona de residencia (grandes centros urbanos y pequeños centros/zonas rurales), no se encuentran diferencias en cuanto a la normatividad en el uso de internet.

### Descriptivos

Escala de normatividad Internet

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Pequeño centro Urbano/rural	698	65,2862	24,24036	,91755	63,4848	67,0877	,00	100,00
Gran centro urbano (+de 100000 hab)	464	63,1125	24,27753	1,12679	60,8982	65,3267	,00	100,00
Total	1162	64,4180	24,26814	,71187	63,0213	65,8147	,00	100,00

## ANOVA

Escala de normatividad Internet

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1317,347	1	1317,347	2,239	,135
Intra-grupos	682541,116	1160	588,398		
Total	683858,463	1161			

## 2.2.4. Uso de manuales y guías para padres.

Apenas un 20% de los padres y las madres en esta consulta señalan haber utilizado alguna vez guías o manuales para mediar el uso seguro de Internet de hijos e hijas (tabla 24).

Tabla 24. Uso de manuales y materiales de apoyo.

<i>¿Has utilizado algún material de este tipo?</i>		
	Frecuencia	Porcentaje
Sí	234	19,5
No	947	79,1
No lo sé	16	1,3
Total	1197	100,0

Entre quienes utilizan este tipo de material encontramos que sólo el 25,4% los considera muy útiles, lo que representa sólo un 5% de la muestra total. El 47,7% de quienes utilizan estos materiales consideran que son útiles, lo que representa el 9,3% de la muestra total. El 23,1% de quienes los han utilizado considera que estos materiales son o poco útiles o totalmente inútiles, lo que representa el 4,5% de la muestra total (tabla 25).

Tabla 25. Valoración del uso de materiales (padres/madres que usan).

<i>Los manuales o guías para padres y madres para el uso responsable de Internet que has utilizado te han resultado...</i>	Frecuencia	Porcentaje
Muy útiles	59	25,4
Útiles	112	47,7
Poco útiles	26	11,2
Totalmente inútiles	28	11,9
No sé	9	3,8
Total	234	100,0

La razón principal entregada por padres y madres para no utilizar estos manuales es que no los conocen (52,5%), mientras un 19,2% señala buscar otro tipo de apoyo para guiar el uso responsable y el 14,3% considera que se trata de material poco útil (tabla 26).

**Tabla 26. Razones por las cuales no usa manuales.**

<i>No has utilizado manuales o guías de padres y madres para el uso responsable de Internet porque...</i>	Frecuencia	Porcentaje
No los conozco	498	52,5
Busco otro tipo de apoyo para guiar el uso responsable de Internet.	182	19,2
No me interesa obtener apoyo para guiar el uso responsable de Internet	135	14,3
No creo que este tipo de material sea útil	69	7,2
No sé	64	6,8
Total	947	100,0

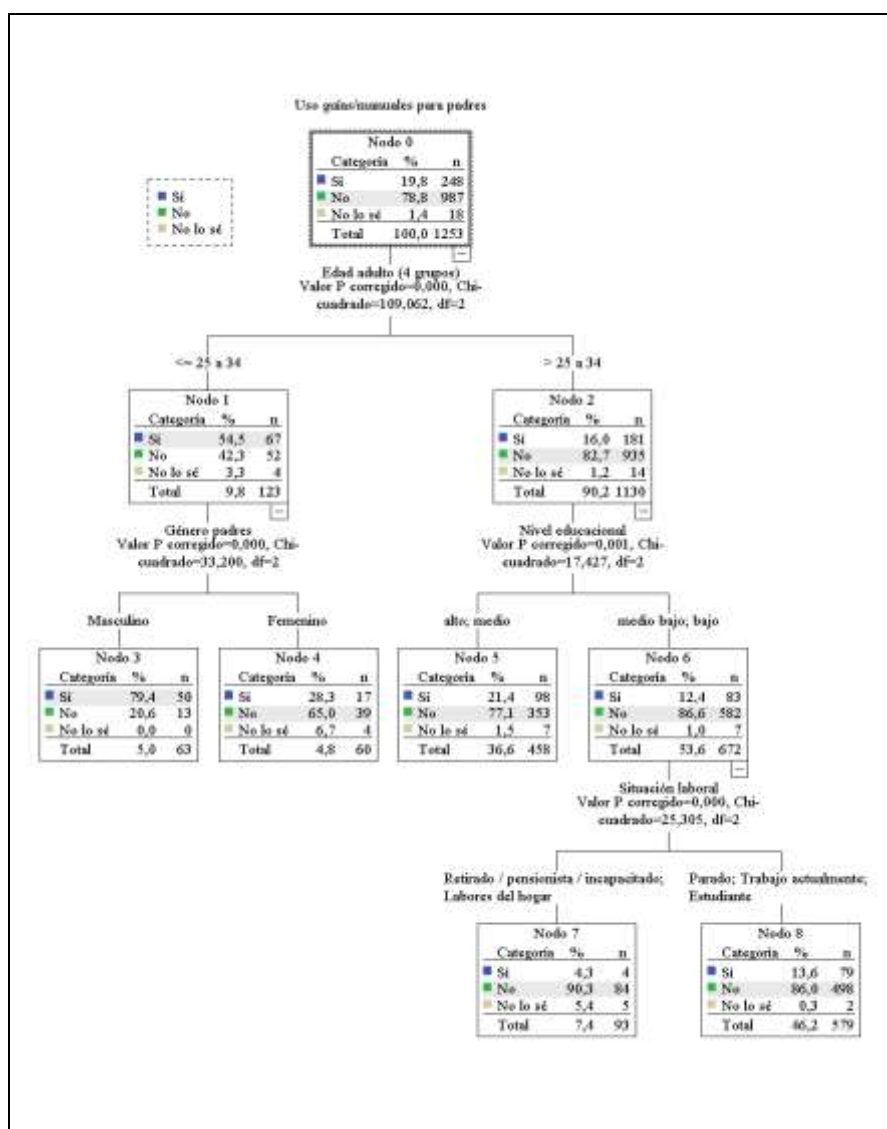
Para explorar las variables que pueden parecer relacionadas con el uso de estas herramientas, se realiza un análisis de segmentación CHAID Exhaustivo, considerando como variables independientes: Género padres, Género hijo/a, Situación laboral, Nivel educacional, Grupo edad Hijos, Edad adulto (4 grupos), Distancia generacional y hábitat.

Obtenemos que la variable que explica mejor el no uso de este tipo de material es la edad de los padres, donde quienes tienen más de 34 años muestran una diferencia significativa con los grupos de menor edad, alcanzando un 16,3% quienes las han utilizado, mientras el 54,6% de los de 25 a 34 años los han utilizado.

Dentro del grupo más proclive al uso (de 25 a 34 años), son los hombres quienes utilizan de manera más frecuente estas herramientas.

Entre quienes son menos proclives a usar manuales y guías para padres, encontramos que el nivel educacional determina significativamente el uso, resultando los sujetos con menor nivel educacional, menos proclives a usar estas herramientas. Dentro de este grupo de nivel educacional bajo o medio bajo, son los pensionistas/retirados y los/as encargados de las labores del hogar (casi en su totalidad mujeres), quienes tienden a usar menos estas herramientas.

Fig. 28. Análisis CHAID uso de guías/manuales.



### Riesgo

Estimación	Típ. Error
,183	,011

Métodos de crecimiento:

CHAID

Variable dependiente: Uso guías/manuales para padres

### Clasificación

Observado	Pronosticado			
	Sí	No	No lo sé	Porcentaje correcto
Sí	50	198	0	20,2%
No	13	974	0	98,7%
No lo sé	0	18	0	,0%
Porcentaje global	5,0%	95,0%	,0%	81,7%

Métodos de crecimiento: CHAID

Variable dependiente: Uso guías/manuales para padres

### 2.2.5. Percepción del riesgo en el uso de internet de menores.

Se explora la relación del Índice General de Percepción de riesgo en el uso preadolescente y adolescente de TICs, y sus tres factores, incluyendo las variables género de los padres, género hijos, edad padres, edad hijos, distancia generacional, educación de los padres, situación laboral/ocupación, autoeficacia en el uso de TICs, Comunidad Autónoma, Hábitat (gran centro urbano/centro urbano pequeño o rural).

Para hacer las comparaciones se utiliza una prueba de ANOVA en cada caso, con un 95% de confianza ( $\text{sig.}=0,05$ ). Se utiliza la prueba de Tukey como prueba post hoc en el caso de las variables independientes multinomiales.

#### *a) Género de los padres.*

El índice presenta diferencias entre padres y madres, resultando las madres con una media significativamente superior (71,1 puntos) a la de los padres (66,4 puntos), siendo entonces las madres quienes perciben un mayor riesgo en el uso de TICs por parte de hijos e hijas.

#### Descriptivos

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Masculino	591	66,486	14,3567	,5905	65,326	67,646	22,1	100,0
Femenino	606	71,134	14,1950	,5765	70,002	72,267	24,6	100,0
Total	1197	68,839	14,4572	,4178	68,020	69,659	22,1	100,0

#### ANOVA

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6466,921	1	6466,921	31,725	,000
Intra-grupos	243595,441	1195	203,846		
Total	250062,362	1196			

En cuanto a los factores, se observa que hay las madres muestran medias más altas que los padres en los tres.

#### Descriptivos

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Riesgo de abuso y daño psicológico	Masculino	591	76,4068	16,63881	,68432	75,0628	77,7508	12,70	100,00
	Femenino	606	81,2793	18,12923	,73632	79,8333	82,7254	10,00	100,00
	Total	1197	78,8737	17,57189	,50781	77,8774	79,8699	10,00	100,00
Riesgo de daño psicosocial	Masculino	591	53,7320	21,17437	,87086	52,0216	55,4424	10,00	100,00
	Femenino	606	58,9375	21,93915	,89106	57,1876	60,6874	10,00	100,00
	Total	1197	56,3674	21,71261	,62747	55,1364	57,5985	10,00	100,00
Alcance social de riesgos y peligros	Masculino	591	63,5722	20,95426	,86181	61,8796	65,2648	10,00	100,00
	Femenino	606	67,2239	20,33548	,82592	65,6019	68,8459	10,00	100,00
	Total	1197	65,4210	20,71534	,59865	64,2465	66,5955	10,00	100,00

#### ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Riesgo de abuso y daño psicológico	Inter-grupos	7106,011	1	7106,011	23,438	,000
	Intra-grupos	362308,711	1195	303,187		
	Total	369414,721	1196			
Riesgo de daño psicosocial	Inter-grupos	8110,344	1	8110,344	17,434	,000
	Intra-grupos	555918,411	1195	465,204		
	Total	564028,756	1196			
Alcance social de riesgos y peligros	Inter-grupos	3991,074	1	3991,074	9,362	,002
	Intra-grupos	509415,381	1195	426,289		
	Total	513406,456	1196			

#### b) Género hijos e hijas.

El índice no muestra diferencias por género de hijos e hijas, lo que indica que padres y madres no consideran que esté en mayor riesgo un género o el otro.

#### Descriptivos

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Masculino		630	68,300	15,2995	,6094	67,103	69,496	22,9	100,0
Femenino		567	69,439	13,4478	,5647	68,330	70,548	22,1	100,0
Total		1197	68,839	14,4572	,4178	68,020	69,659	22,1	100,0

#### ANOVA

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	387,725	1	387,725	1,856	,173
Intra-grupos	249674,637	1195	208,933		
Total	250062,362	1196			

En cuanto a los factores y su relación con el género de hijos e hijas, los resultados son interesantes, puesto que las diferencias sólo se encuentran para el factor

riesgo de abuso y daño psicológico, donde la media de padres y madres de preadolescentes y adolescentes de género femenino presenta una media de 80,2 puntos, significativamente más alta que la de los preadolescentes y adolescentes de género masculino, quienes alcanzan una media de 77,6 puntos.

Descriptivos									
		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Riesgo de abuso y daño psicológico	Masculino	630	77,6016	18,23035	,72619	76,1755	79,0276	10,00	100,00
	Femenino	567	80,2871	16,71273	,70176	78,9088	81,6655	10,00	100,00
	Total	1197	78,8737	17,57189	,50781	77,8774	79,8699	10,00	100,00
Riesgo de daño psicosocial	Masculino	630	56,9444	21,88795	,87188	55,2323	58,6566	10,00	100,00
	Femenino	567	55,7263	21,51724	,90349	53,9517	57,5009	10,00	100,00
	Total	1197	56,3674	21,71261	,62747	55,1364	57,5985	10,00	100,00
Alcance social de riesgos y peligros	Masculino	630	64,9015	21,74773	,86630	63,2003	66,6027	10,00	100,00
	Femenino	567	65,9982	19,50717	,81909	64,3893	67,6070	10,00	100,00
	Total	1197	65,4210	20,71534	,59865	64,2465	66,5955	10,00	100,00

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Riesgo de abuso y daño psicológico	Inter-grupos	2152,976	1	2152,976	7,005	,008
	Intra-grupos	367261,745	1195	307,332		
	Total	369414,721	1196			
Riesgo de daño psicosocial	Inter-grupos	442,987	1	442,987	,939	,333
	Intra-grupos	563585,769	1195	471,620		
	Total	564028,756	1196			
Alcance social de riesgos y peligros	Inter-grupos	359,011	1	359,011	,836	,361
	Intra-grupos	513047,445	1195	429,328		
	Total	513406,456	1196			

*c) Edad de padres y madres.*

El índice presenta una media más alta en el caso del grupo de 35 a 44, lo que implica una diferencia significativa con los grupos de 25 a 34 y 45 a 54. El grupo de 55 o más tiene recuento muy bajo que impide el cálculo estadístico de las diferencias, aunque muestra una tendencia similar, estando por debajo de la media del cohorte de 25 a 34 años.



### Descriptivos

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
25 a 34	120	66,511	18,6715	1,7069	63,131	69,891	38,1	100,0
35 a 44	583	70,665	13,6573	,5655	69,554	71,776	22,1	100,0
45 a 54	466	67,344	14,2143	,6587	66,049	68,638	22,9	100,0
55 o +	29	65,730	9,0788	1,6914	62,264	69,196	49,2	85,8
Total	1197	68,839	14,4572	,4178	68,020	69,659	22,1	100,0

### ANOVA

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3913,282	3	1304,427	6,322	,000
Intra-grupos	246149,080	1193	206,328		
Total	250062,362	1196			

### Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

(I) Edad adulto (4 grupos)		(J) Edad adulto (4 grupos)		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
HSD de Tukey	25 a 34	35 a 44	-4,1543*	1,4416	,021	-7,863	-,446	
		45 a 54	-,8328	1,4722	,942	-4,620	2,955	
		55 o +	,7807	2,9809	,994	-6,888	8,450	
	35 a 44	25 a 34	4,1543*	1,4416	,021	,446	7,863	
		45 a 54	3,3215*	,8926	,001	1,025	5,618	
		55 o +	4,9350	2,7414	,274	-2,118	11,988	
	45 a 54	25 a 34	,8328	1,4722	,942	-2,955	4,620	
		35 a 44	-3,3215*	,8926	,001	-5,618	-1,025	
		55 o +	1,6135	2,7576	,937	-5,481	8,708	
	55 o +	25 a 34	-,7807	2,9809	,994	-8,450	6,888	
		35 a 44	-4,9350	2,7414	,274	-11,988	2,118	
		45 a 54	-1,6135	2,7576	,937	-8,708	5,481	

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

La edad de los padres muestra diferencias para el factor de riesgo de abuso y daño psicosocial, así como el alcance social de los riesgos. En el primer caso se observa que el grupo de 35 a 44 años tiene una media significativamente más alta que el grupo de 25 a 34 (que tiene la media más baja) y el grupo de 45 a 54, sin diferencia significativa con el de más edad.

En cuanto al alcance social de los riesgos, nuevamente el grupo de 35 a 44 tiene una media significativamente más alta que el grupo de menor edad (25 a 34) y el de mayor (55 o más), acercándose a la cohorte inmediatamente superior (de 44 a 55).

### Descriptivos

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Riesgo de abuso y daño psicológico	25 a 34	120	74,8801	18,71825	1,71118	71,4917	78,2685	22,40	100,00
	35 a 44	583	81,4084	16,99617	,70378	80,0261	82,7906	10,00	100,00
	45 a 54	466	76,9153	17,75980	,82296	75,2981	78,5324	10,00	100,00
	55 o +	29	75,8056	13,89115	2,58798	70,5027	81,1084	50,00	100,00
	Total	1197	78,8737	17,57189	,50781	77,8774	79,8699	10,00	100,00
Riesgo de daño psicosocial	25 a 34	120	58,7828	21,17397	1,93568	54,9498	62,6157	20,00	100,00
	35 a 44	583	56,7193	22,75436	,94221	54,8687	58,5698	10,00	100,00
	45 a 54	466	54,9192	20,64715	,95676	53,0391	56,7993	10,00	100,00
	55 o +	29	62,6241	17,37391	3,23683	55,9917	69,2564	10,00	90,00
	Total	1197	56,3674	21,71261	,62747	55,1364	57,5985	10,00	100,00
Alcance social de riesgos y peligros	25 a 34	120	60,6363	27,09609	2,47707	55,7313	65,5413	14,96	100,00
	35 a 44	583	67,6695	19,92924	,82523	66,0487	69,2903	10,00	100,00
	45 a 54	466	64,6713	19,24508	,89179	62,9189	66,4237	10,00	100,00
	55 o +	29	51,8929	20,51600	3,82222	44,0610	59,7248	24,88	90,08
	Total	1197	65,4210	20,71534	,59865	64,2465	66,5955	10,00	100,00

### ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Riesgo de abuso y daño psicológico	Inter-grupos	7712,716	3	2570,905	8,480	,000
	Intra-grupos	361702,005	1193	303,187		
	Total	369414,721	1196			
Riesgo de daño psicosocial	Inter-grupos	2874,837	3	958,279	2,037	,107
	Intra-grupos	561153,918	1193	470,372		
	Total	564028,756	1196			
Alcance social de riesgos y peligros	Inter-grupos	11222,427	3	3740,809	8,887	,000
	Intra-grupos	502184,029	1193	420,942		
	Total	513406,456	1196			

Comparaciones múltiples

Variable dependiente		(I) Edad adulto (4 grupos)	(J) Edad adulto (4 grupos)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Riesgo de abuso y daño psicológico	HSD de Tukey	25 a 34	35 a 44	-6,52823*	1,74747	,001	-11,0239	-2,0326
			45 a 54	-2,03512	1,78461	,665	-6,6263	2,5561
			55 o +	-,92545	3,61348	,994	-10,2217	8,3708
		35 a 44	25 a 34	6,52823*	1,74747	,001	2,0326	11,0239
			45 a 54	4,49311*	1,08207	,000	1,7093	7,2769
			55 o +	5,60278	3,32314	,332	-2,9465	14,1521
		45 a 54	25 a 34	2,03512	1,78461	,665	-2,5561	6,6263
			35 a 44	-4,49311*	1,08207	,000	-7,2769	-1,7093
			55 o +	1,10967	3,34282	,987	-7,4902	9,7096
		55 o +	25 a 34	-,92545	3,61348	,994	-8,3708	10,2217
			35 a 44	-5,60278	3,32314	,332	-14,1521	2,9465
			45 a 54	-1,10967	3,34282	,987	-9,7096	7,4902
Riesgo de daño psicosocial	HSD de Tukey	25 a 34	35 a 44	2,06349	2,17658	,779	-3,5361	7,6631
			45 a 54	3,86356	2,22284	,304	-1,8550	9,5822
			55 o +	-3,84130	4,50081	,829	-15,4203	7,7377
		35 a 44	25 a 34	-2,06349	2,17658	,779	-7,6631	3,5361
			45 a 54	1,80007	1,34778	,540	-1,6673	5,2674
			55 o +	-5,90479	4,13918	,483	-16,5535	4,7439
		45 a 54	25 a 34	-3,86356	2,22284	,304	-9,5822	1,8550
			35 a 44	-1,80007	1,34778	,540	-5,2674	1,6673
			55 o +	-7,70486	4,16369	,250	-18,4166	3,0069
		55 o +	25 a 34	3,84130	4,50081	,829	-7,7377	15,4203
			35 a 44	5,90479	4,13918	,483	-4,7439	16,5535
			45 a 54	7,70486	4,16369	,250	-3,0069	18,4166
Alcance social de riesgos y peligros	HSD de Tukey	25 a 34	35 a 44	-7,03322*	2,05904	,004	-12,3304	-1,7360
			45 a 54	-4,03501	2,10280	,221	-9,4448	1,3748
			55 o +	8,74341	4,25776	,169	-2,2103	19,6972
		35 a 44	25 a 34	7,03322*	2,05904	,004	1,7360	12,3304
			45 a 54	2,99822	1,27500	,087	-,2819	6,2783
			55 o +	15,77663*	3,91566	,000	5,7030	25,8503
		45 a 54	25 a 34	4,03501	2,10280	,221	-1,3748	9,4448
			35 a 44	-2,99822	1,27500	,087	-6,2783	,2819
			55 o +	12,77842*	3,93884	,007	2,6451	22,9117
		55 o +	25 a 34	-8,74341	4,25776	,169	-19,6972	2,2103
			35 a 44	-15,77663*	3,91566	,000	-25,8503	-5,7030
			45 a 54	-12,77842*	3,93884	,007	-22,9117	-2,6451

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

### Edad de hijos e hijas.

La edad de hijos e hijas no determina una diferencia significativa en cuanto al índice de *Percepción General de Riesgos en el Uso Preadolescente y Adolescente de TICs*.

### Descriptivos

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
preadolescente	618	69,609	15,0965	,6074	68,416	70,802	33,3	100,0
adolescente	580	68,020	13,7089	,5694	66,901	69,138	22,1	100,0
Total	1197	68,839	14,4572	,4178	68,020	69,659	22,1	100,0

### ANOVA

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	755,017	1	755,017	3,619	,057
Intra-grupos	249307,345	1195	208,625		
Total	250062,362	1196			

En cuanto a los tres factores, solamente se encuentran diferencias en el factor de alcance social de los riesgos, o magnitud social, resultando que los y las preadolescentes muestran una media significativamente más alta que los adolescentes.

Descriptivos									
		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Riesgo de abuso y daño psicológico	preadolescente	618	79,6356	18,49286	,74406	78,1744	81,0968	10,00	100,00
	adolescente	580	78,0617	16,51140	,68579	76,7147	79,4086	10,00	100,00
	Total	1197	78,8737	17,57189	,50781	77,8774	79,8699	10,00	100,00
Riesgo de daño psicosocial	preadolescente	618	56,5439	22,58771	,90881	54,7591	58,3286	10,00	100,00
	adolescente	580	56,1794	20,75734	,86214	54,4861	57,8727	10,00	100,00
	Total	1197	56,3674	21,71261	,62747	55,1364	57,5985	10,00	100,00
Alcance social de riesgos y peligros	preadolescente	618	66,8580	22,12417	,89016	65,1099	68,6061	10,00	100,00
	adolescente	580	63,8896	18,99978	,78914	62,3397	65,4396	10,00	100,00
	Total	1197	65,4210	20,71534	,59865	64,2465	66,5955	10,00	100,00

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Riesgo de abuso y daño psicológico	Inter-grupos	740,827	1	740,827	2,401	,122
	Intra-grupos	368673,894	1195	308,514		
	Total	369414,721	1196			
Riesgo de daño psicosocial	Inter-grupos	39,725	1	39,725	,084	,772
	Intra-grupos	563989,030	1195	471,957		
	Total	564028,756	1196			
Alcance social de riesgos y peligros	Inter-grupos	2634,935	1	2634,935	6,165	,013
	Intra-grupos	510771,521	1195	427,424		
	Total	513406,456	1196			

#### d) Distancia generacional.

No se observan diferencias en las medias para el Índice entre los niveles de distancia generacional.

Descriptivos									
Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores									
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo	
					Límite inferior	Límite superior			
Cercano	282	68,480	16,1241	,9609	66,588	70,371	22,1	100,0	
Medio	741	69,232	13,9453	,5123	68,226	70,238	22,9	100,0	
Lejano	175	67,754	13,7473	1,0400	65,701	69,807	38,3	100,0	
Total	1197	68,839	14,4572	,4178	68,020	69,659	22,1	100,0	

### ANOVA

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	356,510	2	178,255	,852	,427
Intra-grupos	249705,851	1194	209,134		
Total	250062,362	1196			

Solamente se observan diferencias en el factor de alcance social de riesgos y peligros, donde la distancia generacional media presenta una media (68,8 puntos) superior a la distancia generacional cercana (62,7 puntos).

### Descriptivos

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Riesgo de abuso y daño psicológico	Cercano	282	78,2879	18,01777	1,07376	76,1742	80,4015	22,40	100,00
	Medio	741	79,4961	17,17043	,63072	78,2579	80,7343	10,00	100,00
	Lejano	175	77,1774	18,46663	1,39706	74,4200	79,9348	10,00	100,00
	Total	1197	78,8737	17,57189	,50781	77,8774	79,8699	10,00	100,00
Riesgo de daño psicosocial	Cercano	282	58,4226	22,60136	1,34691	55,7713	61,0740	10,00	100,00
	Medio	741	55,4399	21,54082	,79126	53,8865	56,9932	10,00	100,00
	Lejano	175	56,9898	20,83284	1,57607	53,8791	60,1005	10,00	100,00
	Total	1197	56,3674	21,71261	,62747	55,1364	57,5985	10,00	100,00
Alcance social de riesgos y peligros	Cercano	282	62,7532	23,94118	1,42676	59,9446	65,5617	10,00	100,00
	Medio	741	66,8890	19,18023	,70455	65,5059	68,2722	10,00	100,00
	Lejano	175	63,4933	20,92514	1,58306	60,3689	66,6178	10,00	100,00
	Total	1197	65,4210	20,71534	,59865	64,2465	66,5955	10,00	100,00

### ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Riesgo de abuso y daño psicológico	Inter-grupos	886,493	2	443,247	1,436	,238
	Intra-grupos	368528,228	1194	308,650		
	Total	369414,721	1196			
Riesgo de daño psicosocial	Inter-grupos	1894,672	2	947,336	2,012	,134
	Intra-grupos	562134,083	1194	470,799		
	Total	564028,756	1196			
Alcance social de riesgos y peligros	Inter-grupos	4250,434	2	2125,217	4,984	,007
	Intra-grupos	509156,022	1194	426,429		
	Total	513406,456	1196			

**Comparaciones múltiples**

Variable dependiente	(I) Distancia generacional	(J) Distancia generacional	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
						Límite inferior	Límite superior	
Riesgo de abuso y daño psicológico	HSD de Tukey	Cercano	Medio	-1,20822	1,22989	,588	-4,0943	1,6779
			Lejano	1,11052	1,69195	,789	-2,8599	5,0809
		Medio	Cercano	1,20822	1,22989	,588	-1,6779	4,0943
			Lejano	2,31874	1,47750	,259	-1,1484	5,7859
		Lejano	Cercano	-1,11052	1,69195	,789	-5,0809	2,8599
			Medio	-2,31874	1,47750	,259	-5,7859	1,1484
Riesgo de daño psicosocial	HSD de Tukey	Cercano	Medio	2,98280	1,51898	,122	-,5817	6,5473
			Lejano	1,43282	2,08965	,772	-3,4708	6,3365
		Medio	Cercano	-2,98280	1,51898	,122	-6,5473	-,5817
			Lejano	-1,54998	1,82479	,672	-5,8321	2,7321
		Lejano	Cercano	-1,43282	2,08965	,772	-6,3365	3,4708
			Medio	1,54998	1,82479	,672	-2,7321	5,8321
Alcance social de riesgos y peligros	HSD de Tukey	Cercano	Medio	-4,13586*	1,44563	,012	-7,5282	-,7435
			Lejano	-,74019	1,98874	,926	-5,4070	3,9267
		Medio	Cercano	4,13586*	1,44563	,012	-,7435	7,5282
			Lejano	3,39567	1,73667	,124	-,6797	7,4710
		Lejano	Cercano	-,74019	1,98874	,926	-3,9267	5,4070
			Medio	-3,39567	1,73667	,124	-7,4710	-,6797

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

*e) Nivel educacional*

No se observan diferencias para el Índice General para los diferentes niveles educacionales.

**Descriptivos**

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
bajo	387	69,110	15,3357	,7797	67,577	70,643	28,6	100,0
medio bajo	376	68,930	13,7223	,7075	67,538	70,321	22,1	100,0
medio	128	69,653	14,0797	1,2429	67,194	72,112	22,9	98,6
alto	306	68,046	14,3847	,8222	66,428	69,664	24,6	100,0
Total	1197	68,839	14,4572	,4178	68,020	69,659	22,1	100,0

**ANOVA**

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	309,057	3	103,019	,492	,688
Intra-grupos	249753,305	1193	209,349		
Total	250062,362	1196			

Tampoco se observa una relación entre el nivel educacional de los padres y los tres factores.

#### Descriptivos

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Riesgo de abuso y daño psicológico	bajo	387	79,5072	20,06791	1,02031	77,5011	81,5133	15,30	100,00
	medio bajo	376	79,4268	16,02720	,82637	77,8019	81,0517	10,00	100,00
	medio	128	79,4532	16,28223	1,43728	76,6091	82,2972	10,00	100,00
	alto	306	77,1501	16,46269	,94101	75,2984	79,0017	10,00	100,00
	Total	1197	78,8737	17,57189	,50781	77,8774	79,8699	10,00	100,00
Riesgo de daño psicosocial	bajo	387	57,7652	22,06538	1,12187	55,5595	59,9709	10,00	100,00
	medio bajo	376	55,6648	21,37608	1,10216	53,4976	57,8320	10,00	100,00
	medio	128	57,7640	21,36274	1,88576	54,0325	61,4955	10,00	100,00
	alto	306	54,8787	21,78379	1,24516	52,4286	57,3289	10,00	100,00
	Total	1197	56,3674	21,71261	,62747	55,1364	57,5985	10,00	100,00
Alcance social de riesgos y peligros	bajo	387	63,8061	21,23566	1,07968	61,6833	65,9289	10,00	100,00
	medio bajo	376	65,6000	20,69621	1,06711	63,5018	67,6983	10,00	100,00
	medio	128	65,9954	20,64632	1,82252	62,3891	69,6017	10,00	100,00
	alto	306	67,0011	20,04777	1,14593	64,7462	69,2561	10,00	100,00
	Total	1197	65,4210	20,71534	,59865	64,2465	66,5955	10,00	100,00

#### ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Riesgo de abuso y daño psicológico	Inter-grupos	1222,731	3	407,577	1,321	,266
	Intra-grupos	368191,990	1193	308,627		
	Total	369414,721	1196			
Riesgo de daño psicosocial	Inter-grupos	1870,111	3	623,370	1,323	,265
	Intra-grupos	562158,645	1193	471,214		
	Total	564028,756	1196			
Alcance social de riesgos y peligros	Inter-grupos	1827,419	3	609,140	1,421	,235
	Intra-grupos	511579,037	1193	428,817		
	Total	513406,456	1196			

#### f) Situación laboral/ocupación.

Los estudiantes muestran una media en el Índice, significativamente más baja que los demás perfiles.

#### Descriptivos

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Trabajo actualmente	833	69,277	14,1352	,4897	68,316	70,238	22,1	100,0
Retirado / pensionista / incapacitado	28	68,980	11,2460	2,1430	64,579	73,381	42,5	87,7
Parado	187	68,676	15,2723	1,1180	66,470	70,881	28,6	100,0
Estudiante	44	53,698	13,3492	2,0151	49,634	57,762	44,0	89,4
Labores del hogar	106	71,919	13,1768	1,2795	69,382	74,456	43,6	100,0
Total	1197	68,839	14,4572	,4178	68,020	69,659	22,1	100,0

#### ANOVA

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11232,408	4	2808,102	14,015	,000
Intra-grupos	238829,953	1192	200,361		
Total	250062,362	1196			

# Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

(I) Situación laboral		(J) Situación laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
HSD de Tukey	Trabajo actualmente	Retirado / pensionista / incapacitado	,2970	2,7415	1,000	-7,193	7,787
		Parado	,6010	1,1463	,985	-2,531	3,733
		Estudiante	15,5789*	2,1922	,000	9,590	21,568
		Labores del hogar	-2,6420	1,4593	,368	-6,629	1,345
	Retirado / pensionista / incapacitado	Trabajo actualmente	-,2970	2,7415	1,000	-7,787	7,193
		Parado	,3040	2,8895	1,000	-7,590	8,198
		Estudiante	15,2819*	3,4410	,000	5,881	24,683
		Labores del hogar	-2,9391	3,0273	,868	-11,210	5,331
	Parado	Trabajo actualmente	-,6010	1,1463	,985	-3,733	2,531
		Retirado / pensionista / incapacitado	-,3040	2,8895	1,000	-8,198	7,590
		Estudiante	14,9779*	2,3747	,000	8,490	21,465
		Labores del hogar	-3,2430	1,7213	,326	-7,946	1,459
	Estudiante	Trabajo actualmente	-15,5789*	2,1922	,000	-21,568	-9,590
		Retirado / pensionista / incapacitado	-15,2819*	3,4410	,000	-24,683	-5,881
		Parado	-14,9779*	2,3747	,000	-21,465	-8,490
		Labores del hogar	-18,2210*	2,5406	,000	-25,162	-11,280
	Labores del hogar	Trabajo actualmente	2,6420	1,4593	,368	-1,345	6,629
		Retirado / pensionista / incapacitado	2,9391	3,0273	,868	-5,331	11,210
		Parado	3,2430	1,7213	,326	-1,459	7,946
		Estudiante	18,2210*	2,5406	,000	11,280	25,162

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En cuanto a la situación laboral/ocupación, se producen diferencias en los tres factores. En el caso del primer factor, Riesgo de abuso y daño psicológico, los estudiantes muestran una media significativamente más baja que los demás perfiles.

En el factor Riesgo de daño psicosocial, las personas que desempeñan labores del hogar (en su mayoría mujeres) presentan una media significativamente mayor que los parados y los estudiantes. Los trabajadores activos por su parte, la media más alta y muy cercana a la de las personas que desarrollan labores del hogar, tienen una media significativamente más alta que los parados y los estudiantes.

En cuanto al alcance social de los riesgos, los estudiantes muestran una media significativamente más baja que los demás perfiles.



**Descriptivos**

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Riesgo de abuso y daño psicológico	Trabajo actualmente	833	78,8851	16,74685	,58014	77,7464	80,0238	10,00	100,00
	Retirado / pensionista / incapacitado	28	81,0043	12,26702	2,33755	76,2042	85,8045	52,60	100,00
	Parado	187	79,5065	20,55071	1,50437	76,5387	82,4744	14,60	100,00
	Estudiante	44	63,4092	16,15867	2,43916	58,4898	68,3286	51,30	100,00
	Labores del hogar	106	83,5163	16,73596	1,62509	80,2941	86,7386	47,70	100,00
	Total	1197	78,8737	17,57189	,50781	77,8774	79,8699	10,00	100,00
Riesgo de daño psicosocial	Trabajo actualmente	833	57,4665	21,74077	,75314	55,9882	58,9447	10,00	100,00
	Retirado / pensionista / incapacitado	28	48,4950	12,72827	2,42544	43,5144	53,4757	24,90	75,70
	Parado	187	52,5711	23,08662	1,69001	49,2370	55,9052	10,00	100,00
	Estudiante	44	48,1508	11,85911	1,79014	44,5404	51,7613	15,10	100,00
	Labores del hogar	106	59,8562	22,18627	2,15433	55,5846	64,1279	10,00	100,00
	Total	1197	56,3674	21,71261	,62747	55,1364	57,5985	10,00	100,00
Alcance social de riesgos y peligros	Trabajo actualmente	833	65,8632	19,92179	,69012	64,5086	67,2178	10,00	100,00
	Retirado / pensionista / incapacitado	28	70,9763	22,35798	4,26044	62,2275	79,7251	24,88	100,00
	Parado	187	67,9247	20,36371	1,49068	64,9839	70,8656	10,00	100,00
	Estudiante	44	43,0422	20,12294	3,03757	36,9159	49,1685	29,84	89,92
	Labores del hogar	106	65,3589	22,10151	2,14610	61,1036	69,6142	10,00	100,00
	Total	1197	65,4210	20,71534	,59865	64,2465	66,5955	10,00	100,00

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Riesgo de abuso y daño psicológico	Inter-grupos	12981,343	4	3245,336	10,853	,000
	Intra-grupos	356433,378	1192	299,021		
	Total	369414,721	1196			
Riesgo de daño psicosocial	Inter-grupos	9656,594	4	2414,148	5,191	,000
	Intra-grupos	554372,162	1192	465,077		
	Total	564028,756	1196			
Alcance social de riesgos y peligros	Inter-grupos	24161,829	4	6040,457	14,717	,000
	Intra-grupos	489244,626	1192	410,440		
	Total	513406,456	1196			

Comparaciones múltiples

Variable dependiente		(I) Situación laboral	(J) Situación laboral	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Riesgo de abuso y daño psicológico	HSD de Tukey	Trabajo actualmente	Retirado / pensionista / incapacitado	-2,11929	3,34914	,970	-11,2690	7,0304
			Parado	-,62148	1,40043	,992	-4,4474	3,2044
			Estudiante	15,47586*	2,67812	,000	8,1593	22,7924
			Labores del hogar	-4,63127	1,78276	,071	-9,5017	,2392
		Retirado / pensionista / incapacitado	Trabajo actualmente	2,11929	3,34914	,970	-7,0304	11,2690
			Parado	1,49781	3,52991	,993	-8,1457	11,1414
			Estudiante	17,59516*	4,20374	,000	6,1107	29,0796
			Labores del hogar	-2,51197	3,69829	,961	-12,6155	7,5916
		Parado	Trabajo actualmente	,62148	1,40043	,992	-3,2044	4,4474
			Retirado / pensionista / incapacitado	-1,49781	3,52991	,993	-11,1414	8,1457
			Estudiante	16,09734*	2,90101	,000	8,1719	24,0228
			Labores del hogar	-4,00979	2,10280	,314	-9,7545	1,7350
		Estudiante	Trabajo actualmente	-15,47586*	2,67812	,000	-22,7924	-8,1593
			Retirado / pensionista / incapacitado	-17,59516*	4,20374	,000	-29,0796	-6,1107
			Parado	-16,09734*	2,90101	,000	-24,0228	-8,1719
			Labores del hogar	-20,10713*	3,10369	,000	-28,5863	-11,6280
		Labores del hogar	Trabajo actualmente	4,63127	1,78276	,071	-,2392	9,5017
			Retirado / pensionista / incapacitado	2,51197	3,69829	,961	-7,5916	12,6155
			Parado	4,00979	2,10280	,314	-1,7350	9,7545
			Estudiante	20,10713*	3,10369	,000	11,6280	28,5863
Riesgo de daño psicosocial	HSD de Tukey	Trabajo actualmente	Retirado / pensionista / incapacitado	8,97145	4,17681	,201	-2,4394	20,3823
			Parado	4,89536*	1,74651	,041	,1240	9,6668
			Estudiante	9,31563*	3,33997	,043	,1910	18,4403
			Labores del hogar	-2,38978	2,22334	,820	-8,4638	3,6843
		Retirado / pensionista / incapacitado	Trabajo actualmente	-8,97145	4,17681	,201	-20,3823	2,4394
			Parado	-4,07609	4,40226	,887	-16,1029	7,9507
			Estudiante	,34418	5,24261	1,000	-13,9784	14,6668
			Labores del hogar	-11,36124	4,61224	,100	-23,9617	1,2392
		Parado	Trabajo actualmente	-4,89536*	1,74651	,041	-9,6668	-,1240
			Retirado / pensionista / incapacitado	4,07609	4,40226	,887	-7,9507	16,1029
			Estudiante	4,42027	3,61794	,739	-5,4638	14,3043
			Labores del hogar	-7,28514*	2,62246	,044	-14,4496	-,1207
		Estudiante	Trabajo actualmente	-9,31563*	3,33997	,043	-18,4403	-,1910
			Retirado / pensionista / incapacitado	-,34418	5,24261	1,000	-14,6668	13,9784
			Parado	-4,42027	3,61794	,739	-14,3043	5,4638
			Labores del hogar	-11,70542*	3,87071	,021	-22,2800	-1,1308
		Labores del hogar	Trabajo actualmente	2,38978	2,22334	,820	-3,6843	8,4638
			Retirado / pensionista / incapacitado	11,36124	4,61224	,100	-1,2392	23,9617
			Parado	7,28514*	2,62246	,044	,1207	14,4496
			Estudiante	11,70542*	3,87071	,021	1,1308	22,2800
Alcance social de riesgos y peligros	HSD de Tukey	Trabajo actualmente	Retirado / pensionista / incapacitado	-5,11312	3,92381	,689	-15,8328	5,6065
			Parado	-2,06158	1,64072	,718	-6,5439	2,4208
			Estudiante	22,82093*	3,13765	,000	14,2490	31,3928
			Labores del hogar	-,50423	2,08866	,999	-5,2019	6,2104
		Retirado / pensionista / incapacitado	Trabajo actualmente	5,11312	3,92381	,689	-5,6065	15,8328
			Parado	3,05154	4,13559	,948	-8,2467	14,3498
			Estudiante	27,93404*	4,92504	,000	14,4791	41,3890
			Labores del hogar	5,61735	4,33286	,693	-6,2198	17,4545
		Parado	Trabajo actualmente	2,06158	1,64072	,718	-2,4208	6,5439
			Retirado / pensionista / incapacitado	-3,05154	4,13559	,948	-14,3498	8,2467
			Estudiante	24,88250*	3,39878	,000	15,5972	34,1678
			Labores del hogar	2,56581	2,46361	,836	-4,1647	9,2963
		Estudiante	Trabajo actualmente	-22,82093*	3,13765	,000	-31,3928	-14,2490
			Retirado / pensionista / incapacitado	-27,93404*	4,92504	,000	-41,3890	-14,4791
			Parado	-24,88250*	3,39878	,000	-34,1678	-15,5972
			Labores del hogar	-22,31669*	3,63624	,000	-32,2507	-12,3826
		Labores del hogar	Trabajo actualmente	-,50423	2,08866	,999	-6,2104	5,2019
			Retirado / pensionista / incapacitado	-5,61735	4,33286	,693	-17,4545	6,2198
			Parado	-2,56581	2,46361	,836	-9,2963	4,1647
			Estudiante	22,31669*	3,63624	,000	12,3826	32,2507

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

g) Autoeficacia en el uso de TICs.

El índice general presenta una diferencia interesante entre niveles de autoeficacia. El nivel Muy Alto presenta una media de 63,5 puntos, significativamente más baja que los demás niveles.

**Descriptivos**

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Muy alto	218	63,500	16,0644	1,0876	61,356	65,643	22,9	100,0
Alto	432	69,280	14,1415	,6802	67,943	70,617	22,1	100,0
Medio	479	70,343	13,4969	,6169	69,130	71,555	28,6	100,0
Bajo o Muy bajo	68	72,577	13,5828	1,6449	69,294	75,860	33,6	100,0
Total	1197	68,839	14,4572	,4178	68,020	69,659	22,1	100,0

**ANOVA**

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8339,793	3	2779,931	13,720	,000
Intra-grupos	241722,568	1193	202,617		
Total	250062,362	1196			

**Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

(I) Autoeficacia (cuatro niveles)		(J) Autoeficacia (cuatro niveles)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
HSD de Tukey	Muy alto	Alto	-5,7808*	1,1821	,000	-8,822	-2,740
		Medio	-6,8430*	1,1627	,000	-9,834	-3,852
		Bajo o Muy bajo	-9,0778*	1,9749	,000	-14,158	-3,997
	Alto	Muy alto	5,7808*	1,1821	,000	2,740	8,822
		Medio	-1,0622	,9444	,674	-3,492	1,367
		Bajo o Muy bajo	-3,2970	1,8548	,285	-8,069	1,475
	Medio	Muy alto	6,8430*	1,1627	,000	3,852	9,834
		Alto	1,0622	,9444	,674	-1,367	3,492
		Bajo o Muy bajo	-2,2348	1,8425	,619	-6,975	2,505
	Bajo o Muy bajo	Muy alto	9,0778*	1,9749	,000	3,997	14,158
		Alto	3,2970	1,8548	,285	-1,475	8,069
		Medio	2,2348	1,8425	,619	-2,505	6,975

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En cuanto a los factores, hay diferencias significativas considerando los diferentes niveles de autoeficacia en el uso de TICs por parte de padres y madres. Es muy interesante lo que sucede con el factor de riesgo de abuso y daño psicológico, puesto que el perfil Muy alto muestra una diferencia significativa con todos los demás, presentando una media inferior (73,9 puntos), quedando además las medias ordenadas de manera inversamente ascendente, es decir, se observa una tendencia a tener medias más bajas en los niveles de mayor autoeficacia. Esto es consistente con el factor de riesgo de daño psicosocial, donde nuevamente la media del nivel Muy Alto de autoeficacia en el uso de TICs es significativamente inferior que las demás. La tendencia se repite en el alcance social de los riesgos, donde el nivel Muy Alto tiene una media significativamente más baja que los otros niveles.

**Descriptivos**

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Riesgo de abuso y daño psicológico	Muy alto	218	73,9747	18,45424	1,24935	71,5123	76,4371	12,70	100,00
	Alto	432	79,1410	17,64355	,84860	77,4731	80,8089	15,30	100,00
	Medio	479	80,4108	17,08768	,78096	78,8762	81,9453	10,00	100,00
	Bajo o Muy bajo	68	82,0623	14,74413	1,78555	78,4985	85,6260	10,00	100,00
	Total	1197	78,8737	17,57189	,50781	77,8774	79,8699	10,00	100,00
Riesgo de daño psicosocial	Muy alto	218	51,1633	23,17220	1,56875	48,0714	54,2553	10,00	100,00
	Alto	432	55,8413	21,56167	1,03705	53,8030	57,8796	10,00	100,00
	Medio	479	58,6656	20,27822	,92678	56,8446	60,4867	10,00	100,00
	Bajo o Muy bajo	68	60,2192	24,66802	2,98735	54,2567	66,1816	10,00	100,00
	Total	1197	56,3674	21,71261	,62747	55,1364	57,5985	10,00	100,00
Alcance social de riesgos y peligros	Muy alto	218	59,1540	24,56142	1,66280	55,8767	62,4313	10,00	100,00
	Alto	432	67,2366	18,74267	,90146	65,4648	69,0084	10,00	100,00
	Medio	479	65,9871	20,20076	,92324	64,1730	67,8012	10,00	100,00
	Bajo o Muy bajo	68	69,9886	19,04029	2,30582	65,3864	74,5908	35,04	100,00
	Total	1197	65,4210	20,71534	,59865	64,2465	66,5955	10,00	100,00

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Riesgo de abuso y daño psicológico	Inter-grupos	7091,674	3	2363,891	7,783	,000
	Intra-grupos	362323,047	1193	303,707		
	Total	369414,721	1196			
Riesgo de daño psicosocial	Inter-grupos	9568,881	3	3189,627	6,863	,000
	Intra-grupos	554459,875	1193	464,761		
	Total	564028,756	1196			
Alcance social de riesgos y peligros	Inter-grupos	11570,256	3	3856,752	9,169	,000
	Intra-grupos	501836,200	1193	420,651		
	Total	513406,456	1196			

Comparaciones múltiples

Variable dependiente	(I) Autoeficacia (cuatro niveles)	(J) Autoeficacia (cuatro niveles)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
						Límite inferior	Límite superior	
Riesgo de abuso y daño psicológico	HSD de Tukey	Muy alto	Alto	-5,16628*	1,44725	,002	-8,8896	-1,4430
			Medio	-6,43606*	1,42350	,000	-10,0982	-2,7739
			Bajo o Muy bajo	-8,08755*	2,41786	,005	-14,3079	-1,8672
		Alto	Muy alto	5,16628*	1,44725	,002	1,4430	8,8896
			Medio	-1,26978	1,15626	,691	-4,2445	1,7049
			Bajo o Muy bajo	-2,92127	2,27083	,572	-8,7633	2,9208
		Medio	Muy alto	6,43606*	1,42350	,000	2,7739	10,0982
			Alto	1,26978	1,15626	,691	-1,7049	4,2445
			Bajo o Muy bajo	-1,65149	2,25576	,884	-7,4548	4,1518
		Bajo o Muy bajo	Muy alto	8,08755*	2,41786	,005	1,8672	14,3079
			Alto	2,92127	2,27083	,572	-2,9208	8,7633
			Medio	1,65149	2,25576	,884	-4,1518	7,4548
Riesgo de daño psicosocial	HSD de Tukey	Muy alto	Alto	-4,67798*	1,79032	,045	-9,2839	-,0721
			Medio	-7,50229*	1,76094	,000	-12,0326	-2,9720
			Bajo o Muy bajo	-9,05583*	2,99102	,013	-16,7507	-1,3610
		Alto	Muy alto	4,67798*	1,79032	,045	,0721	9,2839
			Medio	-2,82431	1,43036	,198	-6,5041	,8555
			Bajo o Muy bajo	-4,37785	2,80913	,403	-11,6048	2,8491
		Medio	Muy alto	7,50229*	1,76094	,000	2,9720	12,0326
			Alto	2,82431	1,43036	,198	-,8555	6,5041
			Bajo o Muy bajo	-1,55354	2,79049	,945	-8,7325	5,6254
		Bajo o Muy bajo	Muy alto	9,05583*	2,99102	,013	1,3610	16,7507
			Alto	4,37785	2,80913	,403	-2,8491	11,6048
			Medio	1,55354	2,79049	,945	-5,6254	8,7325
Alcance social de riesgos y peligros	HSD de Tukey	Muy alto	Alto	-8,08259*	1,70324	,000	-12,4645	-3,7007
			Medio	-6,83309*	1,67529	,000	-11,1430	-2,5231
			Bajo o Muy bajo	-10,83462*	2,84554	,001	-18,1552	-3,5140
		Alto	Muy alto	8,08259*	1,70324	,000	3,7007	12,4645
			Medio	1,24950	1,36079	,795	-2,2513	4,7503
			Bajo o Muy bajo	-2,75203	2,67250	,732	-9,6274	4,1234
		Medio	Muy alto	6,83309*	1,67529	,000	2,5231	11,1430
			Alto	-1,24950	1,36079	,795	-4,7503	2,2513
			Bajo o Muy bajo	-4,00153	2,65477	,433	-10,8313	2,8283
		Bajo o Muy bajo	Muy alto	10,83462*	2,84554	,001	3,5140	18,1552
			Alto	2,75203	2,67250	,732	-4,1234	9,6274
			Medio	4,00153	2,65477	,433	-2,8283	10,8313

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

## h) Tamaño hábitat.

En cuanto a la pertenencia a dos tipos de hábitat, Gran centro urbano (más de 100.000 habitantes) y pequeño centro urbano/zona rural (menos de 100.000 habitantes), el Índice General muestra una leve, aunque significativa diferencia, resultando los centros de mayor concentración demográfica con una media significativamente más alta que los pequeños centros y zonas rurales.

## Descriptivos

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Pequeño centro Urbano/rural	698	69,373	14,1059	,5339	68,324	70,421	24,6	100,0
Gran centro urbano (+de100000 hab)	464	67,398	14,3280	,6650	66,091	68,705	22,1	100,0
Total	1162	68,584	14,2219	,4172	67,766	69,403	22,1	100,0

### ANOVA

Percepción de riesgos en el uso de Internet de menores

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1086,838	1	1086,838	5,393	,020
Intra-grupos	233771,527	1160	201,527		
Total	234858,365	1161			

Al analizar la relación entre hábitat y el factor de riesgo de abuso y daño psicológico, se aprecia que los grandes centros urbanos muestran una media (79,8 puntos) significativamente mayor que los pequeños o zonas rurales (76,9 puntos).

Por otra parte, no se observan diferencias en las medias para los otros factores al comparar el tamaño del hábitat.

### Descriptivos

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Riesgo de abuso y daño psicológico	Pequeño centro Urbano/rural	698	79,8218	17,80352	,67390	78,4986	81,1449	10,00	100,00
	Gran centro urbano (+de100000 hab)	464	76,9970	17,14422	,79571	75,4333	78,5607	10,00	100,00
	Total	1162	78,6934	17,59024	,51599	77,6811	79,7058	10,00	100,00
Riesgo de daño psicosocial	Pequeño centro Urbano/rural	698	56,3057	22,07596	,83562	54,6651	57,9464	10,00	100,00
	Gran centro urbano (+de100000 hab)	464	55,5885	20,44954	,94912	53,7233	57,4536	10,00	100,00
	Total	1162	56,0192	21,43503	,62877	54,7856	57,2529	10,00	100,00
Alcance social de riesgos y peligros	Pequeño centro Urbano/rural	698	65,9038	20,15345	,76285	64,4061	67,4016	10,00	100,00
	Gran centro urbano (+de100000 hab)	464	63,9893	20,91097	,97054	62,0821	65,8965	10,00	100,00
	Total	1162	65,1391	20,47196	,60052	63,9608	66,3173	10,00	100,00

### ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Riesgo de abuso y daño psicológico	Inter-grupos	2224,544	1	2224,544	7,227	,007
	Intra-grupos	357058,403	1160	307,809		
	Total	359282,947	1161			
Riesgo de daño psicosocial	Inter-grupos	143,427	1	143,427	,312	,577
	Intra-grupos	533364,861	1160	459,797		
	Total	533508,289	1161			
Alcance social de riesgos y peligros	Inter-grupos	1021,922	1	1021,922	2,441	,118
	Intra-grupos	485622,764	1160	418,640		
	Total	486644,686	1161			

### 2.2.6. Síntesis de fase cuantitativa Eje 2.

Las madres aparecen como el progenitor que se orienta en mayor medida a la promoción de la confianza y respeto mutuo. La edad de los padres tiene efectos diversos. Por una parte, padres y madres más jóvenes con hijos de menor edad, aparecen con menos confianza. La edad de los padres naturalmente tiene esta relación directa con la de los hijos, sobre todo en los tramos de menor edad, lo que permite plantear que la valoración de la confianza no emerge espontáneamente de los padres, sino que aparece como una exigencia de la coordinación de ciclos vitales (de los padres, de los hijos y de la familia), una demanda de la relación con hijos e hijas, en consonancia con la perspectiva ecológica del ciclo vital (Brofenbrenner, 1987), lo que es concordante con una acentuada valoración de la disciplina entre los adultos intermedios y con la sobreprotección acentuada en los padres más jóvenes.

En esta misma línea, la edad de los hijos arroja resultados mucho más claros aun. Así, los adolescentes tienen madres y padres que parecen establecer un punto de corte muy claro respecto de la demanda de disciplina. La expectativa es que los preadolescentes se encuentren sometidos a la autoridad paterna con mayor claridad que los adolescentes, a quienes al parecer ya se asume como sujetos menos controlables, o que se resisten al control parental.

La normatividad y la disciplina discriminan de manera muy clara, estando los preadolescentes mucho más sujetos a esta variable rectora de la relación con padres y madres. De esta manera, nuevamente el cambio en la edad de los hijos transforma la perspectiva y expectativas de los padres, quienes van negociando entre facilitar la autonomía, exigiendo además disciplina. En este sentido, uno de los caminos interesantes es la posibilidad de que los padres de adolescentes ajustan sus expectativas con cierta resignación, asumiendo que los adolescentes van adquiriendo derechos y autonomía.

Una variante de esta variable generacional ha sido la “distancia generacional”, operacionalizada como la diferencia de edad entre hijos y padres/madres. Esta variable arroja resultados interesantes, como en otras dimensiones exploradas (ver apartado sobre normatividad en el uso de internet). Los padres y las madres con una distancia

generacional más corta (perfil “cercano”) tienden a tener una brecha generacional más amplia, es decir, una diferencia de edad más amplia con sus hijos.

La educación de los padres parece tener una influencia importante en valores como el desarrollo individual y la autonomía. Los padres con menos educación tienden a valorar menos la confianza y la autonomía, valorando más la protección ante las amenazas.

La autoeficacia en el uso de tecnologías parece tener una relación con algunos valores. Los padres que tienen una autoeficacia muy alta tienden a valorar menos la confianza y el respeto. Esto coincide con que la autoeficacia de los hombres tiende a ser más alta que la de las mujeres. Por el contrario, los segmentos de menor autoeficacia tienden a dar más importancia a este valor. Esto se puede asociar a que los de menor autoeficacia valoran más las interacciones cara a cara, las que se asocian a un complejo donde la confianza se obtiene solamente en ese tipo de interacciones.

El grado de desarrollo arroja datos inicialmente contra intuitivos respecto de la valoración de la confianza y el respeto mutuo, lo que arroja algunos resultados importantes para la exploración y comprensión cualitativa de los valores en la crianza de hijos e hijas. En los grandes centros urbanos (más de 100.000 habitantes), se acentúa la valoración de la confianza y se reduce la protección ante las amenazas, lo que puede indicar que la confianza y el respeto mutuo, así como la poca valoración de la necesidad de proteger ante amenazas, aparecen como tendencias progresistas, mientras la confianza y respeto reducidos, así como la valoración de la protección ante amenazas, se presentan como una tendencia conservadora.

En cuanto a los usos de redes sociales y servicios de comunicación por internet de padres y madres, tenemos que una proporción bastante alta (79,4%) tiene Facebook, y un 28,5% tiene acceso a al menos dos de estos servicios, además de correo electrónico. Estos resultados van de la mano con una autoeficacia en el uso bastante alta (sobre el 40% considera que al menos tiene un nivel medio).

Respecto de la mediación de *abajo hacia arriba*, es decir, las situaciones en las que hijos e hijas enseñan a sus padres a operar tecnología, solo el 12,4% no han tenido esta experiencia. Es posible diferenciar por género, resultando que las madres tienden a recibir esta ayuda de manera más habitual que los padres. Esto sucede a instancias que



las madres son quienes pasan más tiempo con hijos e hijas, abriendo posibilidades de mediaciones de arriba abajo y de abajo a arriba con mayor frecuencia que los padres.

En cuanto a las normas para el uso, encontramos que las madres tienden a ser más normativas que los padres, siendo el género de hijos e hijas una variable que no produce diferencias. Ambos datos permiten observar cómo el uso de artefactos y la coordinación que suponen, produce descripciones tanto de los roles en la crianza como de la distinción entre lo doméstico y lo público. Las normas son referidas al espacio doméstico de uso, donde las madres tienen el control de la conducta, dado que son ellas quienes en mayor medida adoptan esta función, lo que se enlaza con la forma en que inscriben sus propias construcciones del género (casi la totalidad de las personas que cumplen labores del hogar en esta muestra son mujeres). En el espacio doméstico las normas son similares para hijos e hijas, puesto que la amenaza externa se encuentra en otro “lugar”. Luego podremos observar cómo esta relación cambia cuando se enfoca la posibilidad de recibir amenazas externas.

La edad de los padres desarma el mito de los padres viejos y normativos. Por el contrario, los padres y madres adultos intermedios, por definición quienes tienen el más alto grado de inclusión en la sociedad, son los más normativos.

Otros datos sobre la normatividad son más predecibles, como la edad de los hijos y las hijas, siendo los preadolescentes quienes tienen una carga normativa más fuerte.

La distancia generacional permite observar un segmento muy interesante. Se trata de los padres jóvenes con poca diferencia de edad con sus hijos e hijas. Se trata de hombres que, en oposición a sus pares femeninas, son más permisivos en el uso de tecnología.

Es muy interesante que aspectos como la educación de los padres queden descartados como una variable influyente en la normatividad, lo que deja abierta la posibilidad de que la diferencia no se produzca en la carga normativa, sino en la modalidad cualitativa conforme a la cual se producen las restricciones en el uso.

En el caso de la autoeficacia y la normatividad, los opuestos se atraen, resultando los muy altos y los bajos-muy bajos, quienes tienen los niveles más bajos de normatividad.

El uso de manuales y guías para padres es muy escaso (19,5%) y entre los usuarios la evaluación no es totalmente favorable, lo cual es muy relevante considerando el esfuerzo continuo de autoridades y empresas para promover este tipo de herramientas, construidas en muchos casos por expertos que fundamentan sus consejos en largas, complejas y costosas investigaciones. En otras palabras, la expectativa del sistema político y económico es la externalización de las operaciones de riesgo hacia la ciudadanía, donde las familias deben reducir riesgos utilizando información que permita transferir estos riesgos hacia dos posibles ámbitos: las normas familiares y las formas de mediación activa. Sin embargo, podemos observar que se produce una desconexión entre la distribución de información y el uso. En otras palabras, la comunicación no se completa y se mantiene en acoples *laxos* (Luhmann, 1996a), es decir, sólo expectativas consolidadas en textos producidos por agentes sociales (sistemas), pero sin conectar en la comunicación (sin llegar a la comprensión en Ego). De esta manera quedan entonces los riesgos distribuidos por otros actores alternativos, como los medios de masas y otros adultos en quienes las comunicaciones de prevención no conectan.

Las mediaciones parentales parecen inclinarse en primer lugar por el uso de consejos y recomendaciones, dejando de lado el diálogo crítico sobre la validez de la información. En este sentido es que se va dibujando una expectativa parental unidireccional donde o se espera el desarrollo de una forma de enfrentar las transformaciones de la comunicación, si no evitar ciertas conductas que se consideran potencialmente dañinas.

La navegación conjunta es relativamente frecuente, resultando más habitual con hijos e hijas de preadolescentes, reduciéndose en la adolescencia. Las barreras para este cambio son parte de la complejidad del desarrollo del ciclo vital, la transformación de las relaciones significativas y la forma en que el uso tecnológico *produce* edades. Al discutir estos aspectos con la información cualitativa podremos observar cómo los agentes se van ajustando para formar el fenómeno.

La forma de organización comunitaria determinada por la cercanía o la lejanía de los lazos y las formas de solidaridad parece tener también una relación con las mediaciones. Es así como las grandes ciudades tienden a presentar una proporción significativamente más alta de este tipo de navegación, lo que puede asociarse a una mayor inclusión de la tecnología en las dinámicas familiares cotidianas en las grandes ciudades, donde el entorno es percibido habitualmente como más peligroso.

Hablar con hijos e hijas sobre estas temáticas es una actividad que se presenta en mayor medida una vez que se deja atrás la adultez joven, sin una relación significativa con la edad de hijos e hijas. Asimismo, los adultos jóvenes son quienes imponen una carga normativa significativamente más baja a sus hijos e hijas, si se les compara con el resto de los grupos etarios.

La entrega directa de consejos sobre cómo evitar peligros aparece como una conducta con mucha frecuencia, mientras formas más participativas y complejas como la mediación crítica de la información tienden a tener menos presencia. Sobre esto último, es muy interesante que las madres, quienes en otros aspectos aparecen como más normativas respecto del uso de las TICs por parte de hijos e hijas, son también quienes declaran participar en mayor proporción de las actividades de mediación crítica de la información.

En términos globales, la carga de mediaciones es más baja en el caso de padres y madres de nivel educacional más bajo, lo que habla de una relación entre estas dos variables, lo cual se explora en mayor profundidad en el análisis cualitativo.

La autoeficacia, es decir la autopercepción de las propias competencias de padres y madres, muestra un comportamiento interesante al ser relacionada con la carga de mediaciones. Se obtiene que los extremos, es decir, los niveles de autoeficacia muy alto y los bajo-muy bajo, muestran una carga de mediaciones significativamente más baja que los niveles alto y medio.

Las madres se diferencian de los padres, percibiendo una mayor amenaza para sus hijos e hijas, lo que se observa tanto para el índice como para los factores desagregados.

La percepción general de riesgos no muestra diferencias debidas al género de hijos e hijas, sin embargo se observa una percepción de riesgo de abuso y daño psicológico significativamente más alta en el caso de las niñas.

La adultez intermedia parece ser el periodo del ciclo vital de padres y madres donde la percepción de riesgo se acentúa, especialmente en el factor ligado al abuso sexual y al alcance social de los riesgos. Lo que es consonante con los resultados respecto de las edades, puesto que no hay diferencias significativas por edad en el índice general, pero se encuentran diferencias en el factor de magnitud del riesgo, donde los padres de preadolescentes perciben que el alcance del fenómeno es más acentuado en esta etapa.

La autoeficacia en el uso de TICs muestra una relación interesante con la percepción de riesgo. Padres y madres que están en mayor control de su propio uso, es decir, que se perciben a sí mismos con una eficacia muy alta, se muestran menos alarmados por la posibilidad de daño a hijos e hijas.

## CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

---

Hemos puesto a prueba la forma en que diferentes medios de observación se construyen datos la observación de la producción de los riesgos asociados al uso de medios tecnológicos por parte de preadolescentes y adolescentes.

Como hemos señalado, el modelo comprensivo elaborado gira en torno a cinco órdenes de análisis: 1) las esferas online y offline; 2) personas, personificaciones y la producción de los riesgos; 3) mediaciones y restricciones; 4) memoria, olvido e incertidumbre: elementos para la multiplicación y regulación de los riesgos; 5) destradicionalización de la familia.

### **1. Las esferas online y offline.**

Los principales usos que los preadolescentes y adolescentes dan las TICs se refieren a la producción-reproducción de la sociabilidad cotidiana con un entorno de conocidos, como ya lo han descrito consistentemente boyd & Ellison (2008). Este es el sentido del uso, quedando descartadas, o relegadas a segundo plano, las relaciones que habitan exclusivamente en el contexto online. Los conocidos tienen procedencias diversas, sin embargo lo habitual es que procedan de dos contextos. El primero y más habitual, sobre todo en el caso del nivel socioeconómico medio-alto, es el contexto institucional o semi-institucional. Se trata de las relaciones que surgen en la escuela y al alero de otras instituciones o formas de organización que apuntan a programar y encauzar el tiempo libre adolescente y preadolescente, instancia alentada por los padres. El segundo contexto son las relaciones no institucionalizadas del barrio y las primeras incursiones fuera de éste. Estas interacciones están fuertemente atadas al territorio cercano del barrio y sobre todo los establecimientos educativos. En este sentido, España es un caso muy particular, puesto que la red social más popular en el segmento adolescente es Tuenti, una red española, lo que además en las conversaciones con adolescentes, es plenamente reconocido.

En la construcción de los riesgos, la posibilidad de que se produzcan tránsitos desde el contacto online al encuentro offline, dan cuenta de complejas modulaciones entre estas esferas. La diferencia online/offline aparece como distinción asociada a los riesgos, siendo por lo tanto dependiente de la articulación de los entramados complejos

para la construcción de las identidades que hemos descrito previamente. La referencia espacial se va modulando en la narrativa, mostrando “viajes espaciales” (Akrich & Latour, 1992) que van abriendo lugares y usos tecnológicos en su materialidad y en el discurso. La irrupción de la movilidad se puede expresar tanto en los viajes o en las conexiones de larga distancia, que en el caso de preadolescentes, adolescentes y sus familias, se produce con contactos excepcionales en otras ciudades o países, o con la familia que se ha dejado atrás en un proceso migratorio, en la lógica de lo descrito por Larsen, Urry & Axhausen (2006), como en los movimientos cotidianos de la ciudad, entre la escuela y el hogar, entre el hogar y los lugares de diversión y ocio, e incluso dentro del mismo hogar, donde se puede deambular de una habitación a otra sorteando la monitorización de padres y madres. Estos movimientos en el espacio doméstico, que podemos denominar *microdesplazamientos*, son una materia poco estudiada en el uso de la movilidad y ciertamente requieren de otros dispositivos metodológicos para ser estudiados con mayor profundidad. En este sentido, uno de los desafíos para esta línea de investigación es realizar en el futuro cercano etnografías en hogares y nuevas técnicas de autorreporte de usuarios, para así tener descripciones más detalladas de usos y desplazamientos.

Por otra parte, los *lugares*, en su acepción sociocultural, es decir, la residencia del fenómeno, donde emergen los híbridos socio-técnicos adolescentes y preadolescentes, no son localizables completamente como online y offline, sino que parecen más bien como dos dimensiones fusionadas, las que al ser intervenidas por el investigador activan las distinciones que las diferencian y relacionan con diversas formas de producir la confianza, riesgos, familiaridad, valor, y otras dimensiones simbólicas mediadas por la materialidad de artefactos y lugares. La diferencia online/offline adquiere relevancia entonces cuando se la introduce como observación de segundo orden (Luhmann, 2000), es decir, cuando *observamos cómo los observadores observan* la diferencia online/offline. Así, es posible observar las operaciones que dan cuenta del paso de un lado a otro de esta forma de dos caras y cómo se articula la inclusión y exclusión de otras agencias en estas dimensiones. La distinción online/offline no queda por esto obsoleta. Muy por el contrario, la diferencia online/offline permite observar la forma como se producen los desplazamientos en las operaciones socio-técnicas y en la producción del saber social que es necesario manejar para operar en estas redes. Entonces, así como los científicos transportan sus laboratorios a las empresas y traducen

la realidad microscópica a ingenieros, políticos y la opinión pública, los usuarios jóvenes que hemos observado transportan y negocian riesgos que entran y salen de sus operaciones online/offline; preparan acciones en una dimensión que se concretan en otra; saltan la barrera online/offline sin ninguna dificultad gracias al saber acumulado y disponible como semántica de sentido, siguiendo la noción luhmanniana, que sin embargo encuentra un texto mucho más complejo y elástico que en la noción original.

Más que una desterritorialización, asistimos a un proceso de transformación de los usos del territorio, donde la localidad como actor no-humano participa como agente de un actor-red. La emergencia del sentido de la comunicación está claramente asociada a la relación entre el mundo no territorial online, y el mundo territorial de las relaciones potenciales que imponen sus propias restricciones para los usos online. Utilizar redes de mayor acceso local hace más probable el contacto offline, donde se producen los acoples que parecen tener sentido. En clave sistémica, en la relación online/offline, el territorio opera como horizonte de posibilidad de las relaciones, mientras la interacción online es el medio de producción de acoples laxos, expectativas que son potencialidad y que escasamente se materializan y se vuelven actualidad. El territorio traduce el sentido del “estar juntos” planteado por Maffesoli (1990), lo cual no solamente se coordina en las redes, sino que transporta el territorio. El territorio, la plaza, el botellón, las fiestas se transportan a la red, no solamente en la publicación de las imágenes, sino además en su viva construcción discursiva. No se trata de una serie de encuentros que son recordados posteriormente, sino encuentros que no terminan con la co-presencia física de los cuerpos, sino que se extienden a sus formas de documentación.

En esta línea, la veracidad de la información que los interactuantes exponen online, acerca de sí mismos y sus experiencias, no puede ser contrastada ni analizada en sus condiciones de sinceridad, a no ser que se rompa la verdadera barrera entre lo online y lo offline. Esta necesidad de definir un límite para luego atravesarlo tiene sin duda una carga esencialista que esconde tras de sí la búsqueda de una verdad unidimensional a la cual los interactuantes debieran remitirse, es decir, no mentir y ser sinceros, siendo su insinceridad un fenómeno a analizar como síntoma de la decadencia y desintegración de los lazos sociales. Sin embargo, podemos recorrer un camino bastante diferente, centrándonos en los usos de la verdad y la mentira online, observando de manera complementaria la forma en que tanto los observadores de primer orden (los inter-

actores online) y los observadores de segundo orden (los etnógrafos virtuales) tratan estos usos de la verdad. Este enfoque nos permite trazar una línea directa entre el orden epistemológico, la metodología empleada y los hallazgos que se obtienen del campo. Se busca así entonces cumplir con un objetivo teórico-metodológico que permita aportar una reflexión acerca de las formas de observar los fenómenos mediados por ordenador.

La construcción de la territorialidad obedece a la coordinación de los rendimientos del sistema, es decir, el campo de comunicaciones vigentes y recurrentes que generan memoria. El hogar, la calle, los botellones y la escuela son lugares que se extienden unos a otros, sin total discontinuidad, por lo tanto las diferencias entre lo público y lo doméstico operan puramente en un primer orden, es decir, el orden de las distinciones de los actores en el ejercicio de sus comunicaciones y acciones. En el segundo orden (Luhmann, 2000), podemos observar las comunicaciones de estos actores como extensiones, es decir, prolongaciones de una esfera en la otra en un flujo continuo, definiendo un marco de comunicaciones donde lo público y lo privado no pueden ser definidos a priori, sino que se convierten en distinciones emergentes que varían continuamente.

## **2. Personas, personificaciones y la producción de los riesgos.**

En términos de la construcción de la persona, el juego de perseguidores y perseguidos se vuelve fundamental para comprender el tráfico de riesgos y la curiosa mutación de persona a no-persona. Como hemos visto, los consumidores de pornografía infantil, consumidores de imágenes al fin y al cabo, logran su distanciamiento fuera de las consideraciones psicológicas (psicopáticas) transformando a humanos en no-humanos. En el caso de los preadolescentes, la amenaza sin forma se personifica en una condensación de semánticas sociales y personales. Nos referimos al médico-gay-pederasta, personaje sobre el cual podríamos desplegar una interpretación extensa que tal vez excedería los límites del marco que se ha ido configurando. Podemos sólo consignar por el momento que en estos temores se sedimentan una serie de temores previos, tal vez más primarios, íntimamente relacionados con las preocupaciones del desarrollo adolescente y preadolescente, cuyas raíces, como lo indica la mayor parte de la teoría, se encuentra en las formaciones de vínculos en la temprana infancia. Con todo, lo relevante en este trabajo es que la figura de los potenciales agresores, que para ellos y



ellas es completamente imaginaria, sustituye como amenaza a aquellas otras fuentes de riesgo posible, como los profesores y otros adultos con los cuales tienen contacto en ausencia de los padres.

Otro aspecto que participa de la producción y ocultamiento de riesgos se relaciona directamente con esta construcción, o como hemos denominado *producción social de agencias sociales*. Como par complementario de los depredadores imaginados, se encuentra la imagen de la persona vulnerable, continuamente desplazada hacia otro al que se le imputa una incapacidad. En este caso, la tensión entre ser infante y adulto, lleva a preadolescentes y adolescentes a designar principalmente a los niños más pequeños, aunque sea por una diferencia de edad mínima, como aquellos que son el blanco principal de las amenazas. Son continuamente “otros niños”, quienes están en peligro. Esto solo se rompe cuando aparece alguna experiencia personal, a menudo llena de lagunas y poco elaborada, lo cual sólo se presenta en el discurso de las mujeres adolescentes.

Las identidades son negociadas y construidas en las interacciones. La construcción del sí mismo y el otro es un asunto serio y determina no solamente quién *es* el preadolescente/adolescente en internet, sino además quiénes son los *otros*. Adolescentes y preadolescentes eligen sus contactos de manera activa, agregando principalmente personas ligadas a su entorno cercano directo, y detectando las identidades falsas en un juego que requiere un saber. Se trata de un conocimiento acerca de las pragmáticas de la red que permite “leer” los perfiles, como si se tratara de un texto interpretable.

El pederasta, que como hemos analizado previamente, en la perspectiva de preadolescentes y adolescentes, es una imagen que oscila entre el control y el descontrol, modulando las imágenes de los adultos significativos, quienes o bien son usuarios pasivos de las TICs, o activos protectores, según se aleja o aproxima la amenaza. Padres y madres se acoplan parcialmente a esta expectativa, puesto que en el caso de los preadolescentes, precisamente la preocupación está en la mediación para que hijos e hijas no se comuniquen con desconocidos, lo que se mantiene en algunos casos hasta la adolescencia.

Si problematizamos la perspectiva de Latour (2011), quien señala que la relación con las redes sociales marca un cambio desde el “ser” al “tener”, podemos agregar que

este proceso de producción del propio valor mediante el “tener”, obedece a una lógica similar a la producción del estatus. Los otros que se “obtienen” para la construcción de la propia imagen son otros que deben ser “logrados”, utilizando la clásica distinción de Linton (1936/1985). No todos los logros son idénticos, es decir, se diferencian en cuanto a sus valores de cambio. Entonces el paso del “ser” al “tener” requiere de un sistema de asignación de valor y de una ética del uso contable de otros. Mientras los adultos parecen creer que la suma de contactos es un objetivo en sí mismo, los adolescentes definen un marco en que la multiplicidad de contactos no habla del prestigio, y de hecho, puede producir un descenso en el estatus. Lo que se observa en el uso de TICs de adolescentes es la búsqueda de otros con alto prestigio, lo que permite la obtención de prestigio por asociación (*basked in reflected glory*) (Dijkstra, et. al, 2010), y dentro de esta categoría no entra la familia. Desde el punto de vista del status, la familia no se ha “logrado”, el sujeto se encuentra “adscrito” a ella y por lo tanto no cuenta, de hecho, puede descontar prestigio al presentar el rasgo menos deseable: otras edades indeseadas. En este sentido, los paisajes, la ropa, el consumo, se enlazan como agentes en la producción de las imágenes personales, coordinadas con la relación cuerpo-tecnología, produciendo las edades sociales, lo cual requiere de una revisión pormenorizada.

Por otra parte, llama la atención que si bien encontramos diferencias entre padres y madres, tanto cualitativa como cuantitativamente, respecto de la percepción de riesgo, resultando las madres más alarmadas ante las amenazas que emergen del uso de TICs, no existe una clara diferenciación de estas aprensiones cuando se diferencian los géneros de hijos e hijas. En otras palabras, el riesgo parece distribuirse equitativamente entre los géneros en el contexto español, y con ellos la orientación a reducirlos y a controlar a la descendencia sin importar su género.

### **3. Mediaciones y restricciones.**

Las restricciones en el uso de TICs dan cuenta del carácter subordinado de hijos e hijas, quienes no pueden disponer de recursos económicos, ni personales, ni de la economía familiar (89% no puede hacer compras por internet), ni pueden decidir completamente acerca de los horarios y momentos del día en que pueden acceder a las TICs, lo que en el reporte cualitativo queda demostrado que presenta persistentemente dificultades para su cumplimiento. En concordancia con lo señalado por Livingstone et

al (2012) acerca de la preocupación por los contenidos inapropiados, más del 80% de los encuestados señala que no está permitido acceder a ciertos contenidos, lo que en la exploración cualitativa se asocia principalmente al acceso a contenidos sexuales, discurso interesante puesto que lo que en desde los preadolescentes se presenta como el sometimiento a la norma y al discurso adulto, en algunos adolescentes es incluso reclamado como un derecho, lo que encuentra eco en algunos de los padres.

Padres y madres, a pesar de tener a su disposición variadas herramientas, no usan manuales y una alta proporción de quienes no los utilizan (más del 40%) los rechaza. La pretendida autonomía y cierre de la familia a las influencias externas aparece como un aspecto que se repite, tanto en la construcción de las decisiones parentales, como en la expectativa de que los medios pueden causar daño a hijos e hijas. Esto no quiere decir que las familias sean autónomas, de hecho padres y madres reportan consistentemente que se informan a través de medios masivos, lo que es confirmado por preadolescentes y adolescentes. El aspecto fundamental es que las familias buscan activamente presentarse como entidades autónomas. En otras palabras, la familia apunta a cerrarse y a imputar todas las decisiones que considera buenas a sus propias operaciones de decisiones, mientras que las malas influencias, la mala educación, los posibles daños se imputan a figuras externas que “irritan” al sistema familiar. Esta dinámica de diferenciación se organiza de manera bastante similar a la dinámica de construcción de las identidades grupales, donde la construcción del “nosotros”, cuando se radicaliza, se produce en oposición a “otros”. En esta línea, el discurso que se organiza para hablar de otros niños y otros padres se articula como un medio para afianzar simbólicamente la legitimidad de los programas. El programa se sustenta por dos vías que se articulan en un juego de sustituciones alternadas. Por una parte se encuentra el plano simbólico, donde el temor infundido por la información acerca de las amenazas, así como la construcción de las imágenes de las mismas operan narrativamente. Es en este punto que la semántica se sedimenta y los temas desde medios de comunicación masiva y los discursos que circulan son reintroducidos en la narrativa familiar. Sin embargo, esta autonomía de la familia colisiona con las comunicaciones de los medios de masas, que como revisaremos más adelante si logran introducir ciertas semánticas mediante la afectividad.

El segundo plano se trata de la forma en que se coordinan los usos de los artefactos, los cuales son siempre co-ejecutados por adultos y menores, en la medida que los artefactos cumplen funciones bidireccionales. Por ejemplo, los teléfonos móviles que operan en una cara como medios para la coordinación de la vida social extra-familiar, y también como medios para que padres y madres logren ejercer su control, extendiendo el hogar a la calle. En este punto es donde el uso del teléfono móvil logra su estabilidad y entra definitivamente en la vida de los y las preadolescentes.

Las restricciones se enfocan en dos frentes: contenidos y tiempo/horarios, resultando las madres quienes más restricciones en el uso de TICs imponen. La mediación restrictiva aparece entonces como una actividad principalmente materna, lo que da cuenta de la producción del dominio de lo doméstico, en tanto quienes reciben la carga normativa más fuerte son los preadolescentes, quienes a diferencia de los adolescentes, operan de manera más habitual en este espacio del hogar. Al mismo tiempo aparece la imagen del padre-amigo, quien aparece como un sujeto con una distancia generacional cercana con los hijos y con un ejercicio de la normatividad significativamente menos presente. Estos resultados son consistentes con la mayor percepción de riesgo en el uso de TICs en las madres, utilizando el Índice General de Percepción de Riesgo en el uso de TICs, que se ha construido. Esta percepción de riesgo produce además una diferencia etaria dentro de padres y madres, donde el grupo entre 25 y 34 años, los adultos jóvenes, aparecen como los más alarmados tanto en el índice general, como en los factores de Riesgo de Abuso, Riesgo de Daño Psicosocial y Alcance Social de los Riesgos.

El discurso de preadolescentes concuerda con estos análisis, puesto que la imagen de la madre como agente que aplica la normativa es persistente, marcando el control y el poder doméstico con la imagen femenina. Esta imagen feminizada del poder doméstico forma un complejo, una unidad que internamente diferencia agentes. Se consolida entonces la construcción del hombre amenazante, el pederasta que busca a sus víctimas, en oposición a la madre que regula y protege a sus hijos. Estos juegos simbólicos, tremendamente sugerentes para una discusión pormenorizada de la construcción de las identidades de género en España, se coordinan simultáneamente con los artefactos tecnológicos, activando la monitorización de la navegación en todas sus formas, así como las acciones más extremas, como la total desconexión u ocultamiento de los artefactos que observamos sobre todo en madres con bajo control tecnológico. En el

primer caso, la monitorización oculta es la delegación, no meramente del control, sino de una trama más compleja donde el conflicto es desplazado desde la relación entre padres e hijos, hacia la diada conflictiva hijo-máquina. Entonces, se produce al mismo tiempo una delegación para la seguridad (la equivalencia funcional de la monitorización) y una delegación del conflicto entre hijos y restricciones. La negociación entorno a las posibilidades de “no debes porque te hará daño”, queda traducida a “no puedes porque la página está bloqueada”. Se trata de una forma particular de lo que Akrich & Latour (1992) denominan “viajes actorales”, es decir, el paso de un actor a otro, los cuales se pueden situar tanto en las operaciones con artefactos, como en las narrativas paralelas. Estos viajes actorales se producen en las historias trágicas y en la generación de personajes como el pederasta. Estas imágenes tienen un fuerte componente normativo puesto que permiten introducir advertencias mediante el miedo, buscando probablemente alguna forma de autodisciplina. El miedo inducido mediante las historias tiene entonces no es simplemente la expresión de las preocupaciones del mundo adulto, es un dispositivo para generar autocontrol. Hemos visto como las formas más activas de supervisión implican un desgaste de padres y madres, quienes deben estar atentos y dominar técnicamente las TICs, lo cual es no se sostiene por mucho tiempo. Es entonces que padres y madres realizan el movimiento para delegar esta función a las mismas TICs, lo que en los relatos aparece continuamente como una experiencia no exitosa, volviendo el problema a padres y madres, y con ellos las historias tomadas desde los medios de comunicación masiva.

Consideramos los riesgos de la exposición a la violencia, tanto de imágenes de situaciones reales como la ficción de los videojuegos desde una perspectiva algo diferente a la tradicional. Si tomamos la violencia virtual como una suerte de “socialización bélica virtual”, nos enfrentamos al hecho curioso de que no es posible operar con el modelo clásico de emisor → mensaje → receptor, habitualmente utilizado en los estudios de influencia de la violencia en la socialización infantil. Estos modelos tradicionalmente sitúan el daño en el universo de riesgos, observan al “objeto vulnerable” (niños y niñas) y desplazan la totalidad de la agencia a los medios. El caso de los videojuegos y otras TICs deja obsoleto ese modelo, donde las agencias violentas, si se pretende aislarlas, se multiplican, además de una puesta en marcha de estrategias de alto compromiso personal (y cognitivo). La actividad bélica en el contexto de una acción lúdica no tiene por qué ser entendida siempre como una forma de corrupción

moral o legitimación de la violencia. Lo que observamos es la producción de agencias sociales que en sus operaciones producen la violencia como una forma fugaz de comunicación no necesariamente transferible a situaciones diferentes.

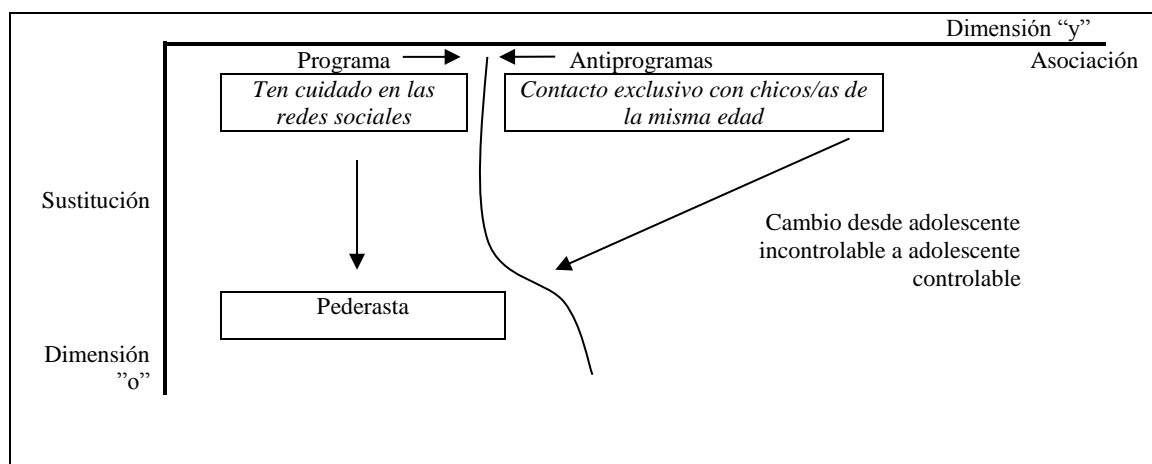
El establecimiento de los fines es un aspecto relevante. Este establecimiento se fundamenta en los valores expuestos. La lógica de la mediación, sobre todo cuando se orienta a la producción y reducción de los riesgos, obedece a la conservación de ciertos valores, lo que constituye el universo simbólico que orienta la comunicación de los adultos. Los adultos presionan para la conservación intentando imponer ciertas semánticas, es decir, ciertas premisas de sentido que se pretenden conservar. Esta negociación es permanente en un proceso ecológico (Bronfenbrenner) de ajuste de expectativas donde se juega continuamente con las imágenes de preadolescentes y adolescentes que han sido construidas simbólicamente. En este sentido, la imagen de los “buenos padres” se enlaza con la de los “adolescentes incontrolables”, lo que se entiende como una producción social de un agente social con contornos bastante definidos, un tópico, un estereotipo orquestado por la prensa roja (y también la rosa). En este sentido es que llama la atención la forma en que el control normativo que emerge desde el poder político-adulto se orienta de manera bastante vertical, fluyendo desde la política, siendo amplificado por los medios de masas, para luego operar en el interior de la familia con padres y madres como representantes del orden (¿burgués?). Sin embargo los nuevos tribalismos no importan desde los tribalismos primitivos la orientación gregaria, jerárquica y mecánicamente solidaria de los lazos de parentesco. Por el contrario, las formas de asociación horizontal precisamente operan de manera subversiva ante ese orden, ejerciendo en algunos casos formas diferentes de ciudadanía. Con esto no nos referimos siquiera a la coordinación para la acción política a través de las redes sociales, sino a formas menos elaboradas quizás, y aparentemente despolitizadas de coordinación para la socialidad ¿Dónde yace lo subversivo entonces? Precisamente en el hacer-las-cosas-de-otro-modo y por otros medios ¿Cuál es la reacción del poder? La demonización de las formas de *hacer* y de los medios de comunicación marcados por la horizontalidad. Padres alfabetizados digitalmente son agentes de vigilancia dentro de este modelo, y como hemos visto, escasamente promotores del desarrollo individual y de la exploración activa de contenidos. De hecho la falta de interés en los manuales y guías para padres y madres se enlaza directamente con este fenómeno, puesto que si bien la familia se declara autónoma para tomar

decisiones, esto parece solamente claro en cuanto a el desarrollo de estrategias que demandan un esfuerzo cognitivo, puesto que se observa una clara apropiación del discurso más afectivo de adolescentes engañados, secuestrados y abusados.

Aquí cabe discutir también el papel del discurso académico respecto del uso de TICs y de los componentes relacionales que emergen de estas prácticas. En un casi silencioso pie de página hemos situado el planteamiento de la Iglesia Católica respecto de las tecnologías digitales. Su inclusión, que incluso puede pasar inadvertida o bien puede ser interpretada como irrelevante, es de primera importancia para esta sección de la discusión. El planteamiento de la Iglesia es sorprendentemente similar al de ciertas perspectivas académicas que elaboran una crítica a las nuevas formas de sociabilidad que emergen de estas prácticas, considerándolas habitualmente formas degradadas de la interacción social, o bien síntomas de la decadencia de la sociedad occidental. En este sentido, vale preguntarse acerca del valor ideológico de diagnósticos como el de Conde y Alonso (2002), quienes sostienen que la comunicación horizontal mediada por TICs, emergen como una tentativa del neoliberalismo para la reconstrucción del tejido social que el mismo neoliberalismo ha producido, o bien Bauman (2005a, 2005b, 2007), quien bajo el concepto de liquidez pone a las TICs en la lista negra de factores que atentan contra el compromiso y la continuidad de nuestras relaciones íntimas. Estas posturas, al omitir que estas formas de socialidad tienen en sí mismas un carácter generativo y productivo, no son en definitiva dispositivos del mundo adulto que se orientan al control de un territorio tal vez desconocido, dejando de paso, como la Iglesia, el mensaje implícito de que es urgente recuperar un pasado perdido donde las relaciones sociales se encontraban, sino reguladas, al menos organizadas de forma *natural*. No se trata tampoco de argumentar que las TICs tienen en sí mismas un carácter liberador o transformador que permitirá la exploración de espacios de libertad para construir una sociedad más justa, rica y productiva, sino más bien la simple constatación de que las TICs son tecnologías que en la actualidad están participando activamente de los procesos de construcción de identidades, relaciones, normas, riesgos e instituciones sociales, así como otras revoluciones tecnológicas, como la máquina a vapor y las líneas de producción, fueron fundamentales para comprender por ejemplo la sociedad de clases del siglo XIX, con movimientos sociales, agrupaciones políticas, nuevas distinciones respecto de los géneros, la edad, la integración social, y un sin número de fenómenos que permiten en definitiva la emergencia de las ciencias sociales.

El miedo opera como mecanismo de control en la medida que permite que padres y madres dejen de ejercer un control directo. Esta expresión sociotécnica del paso desde la sociedad del control a la sociedad disciplinaria se articula mediante un desplazamiento desde un agente humano que vigila, a un agente imaginado que permite el movimiento. El pederasta entonces termina su labor discursiva, produciendo un encausamiento de la conducta (figura 29)

Fig. 29. Delegación desde una orden a un agente no humano.



Fuente: elaboración propia, basado en modelo de análisis en Latour (1992)

#### 4. Memoria, olvido e incertidumbre: elementos para la multiplicación y regulación de los riesgos.

Las TICs participan en la construcción de una memoria. Las imágenes, y sobre todo los textos, están precisamente en la memoria que constituyen las redes. Dicha memoria permite la emergencia de un fenómeno que es a la vez complejo y permite reducir complejidad. Se trata de una ética del uso, que en el caso de adolescentes y preadolescentes es altamente idiosincrática, conformando un horizonte de sentido y ciertamente un marco normativo generacional. El discurso de preadolescentes, y sobre todo de adolescentes, está plagado de instrucciones acerca de cómo utilizar pragmáticamente las TICs, así como de los usos que deben ser evitados para no ser presa de otros, que no son solamente extraños y bizarros acosadores, sino otros como ellos que manejan la misma ética y pueden juzgar sus actos. La memoria es un recurso disponible para ser consultada y para generar nuevos contenidos, lo que va moldeando los sentidos, la ética de la red, en sucesivas interacciones simbólicas. Los padres



también acceden a estos registros, sobre todo en el caso de hijos e hijas de menor edad, para lo cual utilizan diversas formas de monitorización.

Estas semánticas que se conservan en textos (Luhmann & De Giorgi, 1993) encuentran en la actualidad en las redes sociales un nuevo tipo de texto que puede ser editado y construido temporalmente, el cual además se puede recuperar y reintroducir de maneras teóricamente infinitas, mostrando en sus rendimientos con mucha claridad la memoria de la sociedad. La interfaz de la red social se ha modificado recientemente, precisamente transformando los estáticos “muros” de posteo en líneas de tiempo (*time lines*) que permiten una mejor navegación por esa historia de interacciones y de semánticas introducidas.

La producción escalada de la confianza da cuenta del proceso *indexical*, tanto en la comunicación familiar cara a cara, como en las interacciones con otros, mediadas por ordenador. En este proceso es que cada comunicación entrega una cantidad de información y al mismo tiempo abre una nueva serie de interrogantes que operan como nuevos inputs para la comunicación. La complejidad comprimida de un perfil de red social no agota en absoluto la comunicación, por el contrario, parece hacerla más probable, para lo cual las fotos y otros materiales expuestos son señuelos o refuerzos, dentro de una comunicación que adopta una forma circular. Como indica Robles (2004, 2006), cuando el círculo se agota en el tedio, es decir, cuando los sistemas de interacción no logran introducir novedades, se agotan y se pierden. Se produce entonces el desacople que culmina en las operaciones de limpieza de contactos. De esta manera, la vida social preadolescente y adolescente se ordena en la formación de un actor-red (Latour, 2008) compuesto por humanos y no humanos, donde el cuerpo retratado opera como un artefacto que se multiplica en la acción de otros artefactos. La posibilidad de postear y capturar las fotografías desde las redes, utilizando incluso software especializados permite la *reverberación* de las fotografías en la red y la emergencia de una indeterminación en cuanto al destino de estas imágenes, y como la teoría lo indica consistentemente, la indeterminación se asocia estrechamente a la producción de riesgos (Beck, 1998; Luhmann, 1998).

## 5. Destradicionalización de la familia.

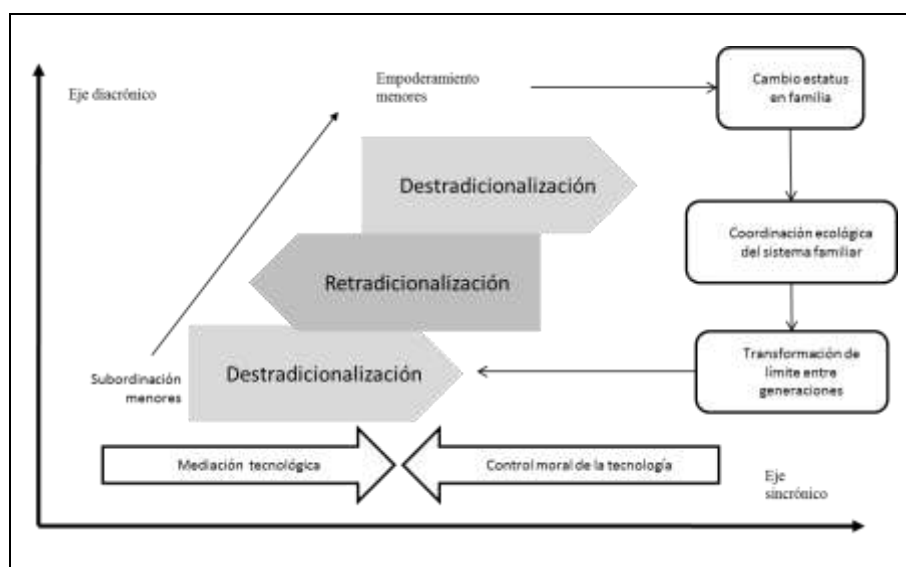
En la relación adulto/no adulto la tecnología pierde el halo de lo sagrado que la vestía para generaciones anteriores. Antiguamente la tecnología tenía que estar en manos de los adultos-expertos, puesto que se trataba de objetos delicados que había que conservar por su alto costo y por tratarse además de artefactos cargados de cierto halo mágico, cajas negras con operaciones incomprensibles. La mediación tecnológica transforma cíclicamente la familia, produciendo una tensión entre esta mediación desde hijos e hijas y el control moral del uso, es decir, las normas sobre lo bueno y lo malo. Lo que sucede en la práctica es que hijos e hijas van tomando el lugar de expertos en el uso tecnológico, lo que se observa en que más del 50% de padres y madres reciben ayuda en el uso de tecnología por parte de sus hijos, de manera frecuente u ocasional, lo que se aprecia en las entrevistas con padres, sobre todo cuando se trata del nivel socioeconómico medio bajo, quienes se describen menos familiarizados con estas tecnologías.

Padres y madres mantienen este control intentando limitar el poder de hijos e hijas a través de normas para la exploración del mundo, y entre estas, las que se refieren al uso de TICs. En este sentido, claramente las madres mantienen un control normativo más estricto que los padres, adoptando ellas la función de control sobre estos usos en el espacio doméstico. Este distanciamiento de la normatividad por parte de los padres de género masculino incluso aumenta cuando la distancia generacional es más corta. Es interesante que estas diferencias de género en la diada normativa del grupo familiar no se reproducen en la orientación normativa hacia los géneros: menores de ambos géneros presentan una regulación normativa muy similar.

La sujeción a la norma familiar no puede ser mantenida permanentemente, puesto que el control total estanca a la familia, siendo necesarios nuevos esfuerzos de *destradicionalización*. De este círculo emerge un empoderamiento de hijos e hijas, transformando su estatus. Esta transformación presiona para una coordinación ecológica del sistema familiar, es decir, ajustes de todos sus integrantes a esta nueva realidad, lo que define una transformación de los límites entre generaciones, haciendo más simétricas las relaciones. En todo este proceso, la familia transita por dos órdenes temporales, uno diacrónico y otro sincrónico. En el orden sincrónico se producen las negociaciones cotidianas, donde lo que prima es la indeterminación de las interacciones,

mientras en la diacronía se produce la reprogramación de la memoria de la familia, de manera tal que se produce una suerte de ajuste en que las posiciones en las relaciones se reconfiguran. El control moral de la tecnología colisiona con las posibilidades de mediación tecnológica, donde como hemos visto, frecuentemente la cadena se invierte. El orden de la interacción va transformando el estatus interno de la familia gracias a la incorporación de tecnología que permite subvertir el orden tradicional, escalando hacia un mayor empoderamiento de los no adultos. Sin duda el proceso no es lineal, sino más bien zigzagueante, dependiendo del proceso de negociación familiar (fig. 30).

**Fig. 30. Transformación de lazos regulativos del sistema familiar y su interacción tecnológica.**



Fuente: elaboración propia.

Pese a que cuantitativamente encontramos una alta proporción de cuentas de redes sociales (un 79,4% tiene perfil de Facebook y más del 60% tiene cuenta de MSN) entre los adultos consultados, encontramos cualitativamente que padres y madres tienen un acercamiento a las TICs diferente del de hijos e hijas, privilegiando los usos instrumentales, con incursiones en los usos socio-afectivos que no alcanzan a ocupar un lugar central en la coordinación de la propia vida social. En otras palabras, para los adultos el “estar juntos” (Maffesoli, 1990) se organiza desde formas tradicionales donde la tecnología es identificada más bien como un obstáculo, o una tecnificación de la vida social que quiere ser reservada, como si las relaciones del pasado, no colonizadas por la tecnología, gozaran de una pureza.

Para las familias con una baja inclusión tecnológica, y especialmente las de bajo ingreso y nivel educacional, el entorno de sistemas sociales demanda expertos que

acoplen estructuralmente la familia a las comunicaciones tecnológicas, ya que la familia no experta, no es capaz de lidiar con la complejidad del entorno, enfrentándose a la incertidumbre y al descontrol, en un sistema social que demanda progresivamente que unidades como la familia, o la consciencia, busquen activamente formas de inclusión. Esto es similar al proceso de adaptación de los migrantes en EEUU y su relación con las instituciones públicas, fenómeno descrito por Katz (2011). En estos casos, la cadena se invierte transitoriamente, pasando a ser los y las adolescentes y preadolescentes quienes enseñan a los adultos y son mediadores de su conocimiento, lo que cuantitativamente ofrece además distinciones relevantes. La primera de ellas es que las madres tienden a recibir este tipo de ayuda de manera más frecuente que los padres, para quienes solo se encuentra una acentuación en este tipo de interacción mediadora cuando se trata de padres con un nivel de autoeficacia medio, bajo o muy bajo, a la vez que entre este grupo de autoeficacia reducida, padres con una distancia generacional lejana o cercana experimentan de forma más frecuente este tipo de interacciones que sus pares con distancia generacional media.

En este punto accedemos a la emergencia del *poder* en la mediación tecnológica familiar, en la medida en que los adolescentes y preadolescentes que toman el control de estos medios adquieren un saber que les permite *traducir* (Latour, 2001) los *enigmas* de la caja negra. Quien se posiciona como traductor obtiene el poder dentro del entramado complejo de la red formada, desplazando otros posibles agentes de control. Las instrucciones y las normas no operan por sí solas como programas en el sentido sistémico, es decir, un marco que regula el sentido para el acople y las operaciones de un sistema, sino que deben ser precisamente coordinadas con acciones, comunicaciones y usos de artefactos por parte de hijos e hijas que van dando sentido a esas comunicaciones. Se trata de marcos de sentido (*frames*) en la lógica de lo señalado por Goffman, en que padres y madres defienden su estatus como unidad socializadora, mientras hijos e hijas buscan autonomía, impulsados por las tendencias del desarrollo para la construcción de una identidad que se articula desde la coordinación con las imágenes que otros devuelven en procesos de interacción, conformando simbólicamente la imagen mediatizada del sí mismo, un yo dialogante con las imágenes que otros tienen de dicho sí mismo, lo que siguiendo a Mead (1973), constituye la unidad del Mi. El sentido de estos intercambios se va configurando de tal manera que los adultos limitan la transformación de las semánticas tradicionales de la familia, mientras hijos e hijas

presionan para transformarlas, buscando desplegar esta dinámica a fin de completar el proceso. En otras palabras, el verdadero sentido ecológico del uso de las TICs se encuentra en esta presión para completar la “persona” construida para sí. Este es el punto en que el fenómeno se vuelve no solo sociológico, sino psicosocial, puesto que la producción de agencias sociales también incluye esta imagen de sí. La imagen del “tener”, sustituyendo al “ser”, no se agota entonces como fin, en la lógica descrita tal vez ingenuamente por Latour (2012), sino más bien opera como un medio para un fin mucho más complejo y a la vez inagotable: la *producción de la persona*. El sujeto entonces se vuelve un artefacto, que al igual que a lo largo de toda la modernidad, pasa por un proceso de construcción altamente tecnificado, lo que ha variado es la extensión de las tecnologías de las cuales el yo puede servirse para tal efecto, así como los flujos de las semánticas que operan en la sociedad consolidándose como saberes que circulan a gran velocidad. La sociedad despliega entonces coordinaciones que provienen de todos los sentidos, no solamente de manera vertical como en el caso de las direcciones que una generación plantea a otra, o incluso, que las clases sociales dictan a las menos incluidas como requisito para su inclusión. La diferenciación de la sociedad moderna es más que todo eso y los ajustes provienen de fuentes normativas cada vez más diversas. En otras palabras, autonomía no implica independencia, implica más bien un cambio de foco respecto de los referentes para la construcción de la persona. Otras generaciones han tenido otras semánticas consolidadas con formas extraordinarias de tecnificación. Basta ver las dinámicas de la religión y el control a través de la confesión y el pecado, todo lo cual se encuentra sustentado en el monopolio de la verdad (Luhmann & De Giori, 1993). La ciencia y la técnica permiten una coordinación para la subversión final de ese orden. No se trata de una tecnología que influye en los jóvenes, haciéndoles “pecar” o “desviarse”. Se trata de una tecnología que se va ajustando a la expresión de múltiples versiones de la persona, o más bien, múltiples personas que pueden ser administradas por una consciencia, como si se tratara de una multitarea.

Lo que se evidencia en la mayor aprensión ante las amenazas externas en el caso de los padres de menor edad y de los de mayor edad, lo que se repite en el caso de la distancia generacional, donde también los extremos aparecen más preocupados por las amenazas externas, al mismo tiempo que la distancia generacional media se asocia a niveles más altos de confianza y respeto mutuo, lo que se puede interpretar como un punto de *estabilización* entre las tendencias a la innovación y la conservación, el punto

en que ambas unidades dentro del grupo familiar se coordinan y el programa de socialización opera con menos conflicto, al menos por un tiempo. Este tipo de coordinación parece más probable en los centros urbanos, donde la expectativa de confianza y el respeto mutuo se ve acentuada, reforzando la idea de esta orientación como una tendencia progresista. Esto sin embargo no encuentra un correlato en la carga normativa de hijos e hijas, donde no se observan diferencias por localización urbana, lo que da cuenta de una forma muy extendida y homogénea de concebir las normas para el uso en España, mientras lo que varía es la apertura al diálogo más simétrico basado en la confianza con hijos e hijas.

Ahora bien, lo anterior es la forma en que la familia opera por auto-contacto con su entorno interno (la interacción entre integrantes). En otro frente, el sistema familiar opera articulándose internamente, autorreferencialmente, para acoplarse a los sistemas funcionales de la sociedad. Aquí es donde aparece la expectativa de que alguien debe regular internet, sin embargo la tentativa es muy breve, puesto que al mismo tiempo retorna la responsabilidad a la familia y a las consciencias. Lo que los sistemas como la política y el derecho no logran resolver es transformado en decisiones que las personas, y las familias deben tomar, y es en ese momento donde el sistema familiar opera produciendo riesgos, levantando preocupaciones a través de normativas, las cuales muchas veces no son coherentes con las formas concretas de utilizar las TICs por parte de adolescentes y preadolescentes. Las familias se dedican a limitar el tiempo, para lo cual cuentan, como mucho, con un registro riguroso del tiempo, sin embargo el contenido de las navegaciones continua, en gran medida, siendo un misterio para padres y madres.

La apropiación del discurso de los riesgos aparece como una forma de estabilizar la producción de la edad en el uso tecnológico, siendo entonces el discurso el medio simbólico que articula las coordinaciones de las imágenes (otros símbolos) que aparecen en internet.

El riesgo permite producir lo que Latour (2001) trata bajo la lógica de la *estabilización*, puesto que opera en la construcción del actor red, situando a padres y madres como mediadores legítimos, retomando el poder para controlar a hijos e hijas. El control sobre hijos e hijas es entonces *traducido* en la amenaza de ser acosados o abusados sexualmente, para lo cual es necesario articular símbolos y obviamente no

producir amenazas reales. Esto se observa en el discurso de padres y sobre todo en las madres, quienes quieren limitar el contacto de hijos e hijas con personas desconocidas.

Esta estabilización tiene una vida muy corta. La transformación del preadolescente en adolescente, la transformación de sus estrategias de formación de identidad, lo que en decir de Latour (2001) se define como el encuentro entre “contrapuestos intereses”, vuelve a generar una desestabilización de todo el actor que se ha coordinado, traduciendo los riesgos, disolviéndolos al transformarlos en alarmas. Padres y madres entonces transforman su posición dentro de la ecología del grupo familiar, aceptando progresivamente su lugar periférico en la gestión personal de riesgos de hijos e hijas.

Todo lo anterior puede ser observado al mismo tiempo desde la lógica de la producción de programas de interacción, regulados por la familia de manera autónoma, coordinando la interacción de sus integrantes para cumplir con los objetivos de protección y socialización de sus integrantes. Funcionalmente los riesgos tienen el efecto normativo esperado en el periodo de mayor vulnerabilidad, pero pierden efecto en la medida en que el programa ecológicamente se transforma. Entonces los riesgos pasan a ser algo que el sistema puede comprimir en decisiones, para ser algo que tiene que abandonar parcialmente a las operaciones autónomas de los sistemas de interacción acoplados al sistema familiar, como los grupos de amigos y las interacciones institucionales en la escuela. Esta desaparición del proceso de regulación de las interacciones parece más clara en el caso de los grupos de menor ingreso, quienes, sobre todo desde el punto de vista de los adolescentes, se autodescriben con una menor presencia de padres y madres, quienes dependiendo de los vaivenes de los sistemas funcionales como la economía, regulan su presencia en la familia en base a sus posibilidades de acoples funcionales estrictos. En otras palabras, padres que trabajan, padres que no vigilan, mientras que los padres en paro reorganizan sus esfuerzos personales para redirigirlos a su “nuevo” entorno social, la familia, que ciertamente debe integrarlos casi como un forastero a sus dinámicas internas.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1991). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Barcelona: Paidós.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1969). *La sociedad*. Buenos Aires: Editorial Proteo.
- Agar, L. (2004). La Ética De La Investigación En Ciencias Sociales en el contexto de la Globalización: De La Investigación Cuantitativa a La Cualitativa. *Actabioeth. [online]*. 2004, vol.10, n.1 pp. 65-68. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S1726-569X2004000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S1726-569X2004000100008&script=sci_arttext) [Acceso 2010/12/18].
- Agnew, R. (2003). An integrated theory of the adolescent peak in offending. *Youth & Society*, 34, 263-299.
- Aguado, J., & Martínez, I. J. (2007). The Construction of the Mobile Experience: the Role of Advertising Campaigns in the Appropriation of Mobile Phone Technologies. *Continuum: Journal Of Media & Cultural Studies*, 21(2), 137-148. doi:10.1080/10304310701268679
- AIMC (2010). Estudio General de Medios. España: AIMC. [http://www.aimc.es/spip.php?action=acceder\\_document&arg=1574&cle=fdb1573500aba510da04854841000d03b0ee387f&file=pdf%2Fresumegm310.pdf](http://www.aimc.es/spip.php?action=acceder_document&arg=1574&cle=fdb1573500aba510da04854841000d03b0ee387f&file=pdf%2Fresumegm310.pdf) (Acceso: 10/11/2011)
- Akrich, M. & Latour, B. (1992). A convenient vocabulary for the semiotics of human and non human assemblies. En: Bijker, W. & Law, J. *Shaping technology / Building society: studies in sociotechnical change*, pp. 259 – 264.



Allen, C. D., & Lukinbeal, C. (2011). Practicing physical geography: An actor-network view of physical geography exemplified by the rock art stability index. *Progress In Physical Geography*, 35(2), 227-248. doi:10.1177/0309133310364929

American Anthropological Association (1998). *Code of Ethics of the American Anthropological Association*. <http://www.aaanet.org/committees/ethics/ethcode.htm>. [Acceso: 18/12/2010].

Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Videogames and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 772-790.

Arnold, M. (2004). Recursos para la Investigación Sistémica Constructivista”, en: En: Osorio, F. (comp.): *Ensayos Sobre Socioautopoiesis y Epistemología Constructivista*. Universidad de Chile, p. 16 – 25.

\_\_\_\_\_ (2006a) Lineamientos para un programa sociopoiético de investigación. En: Farías, I. y Ossandón, J. (ed.). *Observando sistemas*. RIL Editores/Fundación Soles, p. 219 – 240.

\_\_\_\_\_ (2006b) Fundamentos de la Observación de Segundo Orden. En: Canales, M (Coord. - ed.) (2006) *Metodología de la Investigación Social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.

Asociación Internacional de Sociología (2001). *Código ético de la asociación internacional de sociología*. [http://www.isa-sociology.org/sp/codigo\\_etico\\_ais.htm](http://www.isa-sociology.org/sp/codigo_etico_ais.htm) (Acceso: 03/11/2011).

Attali, J. (2007). Breve historia del future. Barcelona: Paidós.

- Atkinson, C. & Newton, D. (2010). Online behaviours of adolescents: Victims, perpetrators and Web 2.0. *Journal Of Sexual Aggression*, 16(1), 107-120. doi:10.1080/13552600903337683
- Austin, E. W. (1990). Effects of family communication on children's interpretation of television. En: J. Bryant & J. A. Bryant (Eds.). *Television and the American family*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.pp. 377—395.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Barber, B. (1994). Cultural, Family, and Personal Contexts of Parent-Adolescent Conflict.*Journal of Marriage and Family*, Vol. 56, No. 2, 375-386.
- Barras, C. (2010). 220 million Sony Walkman cassette players have been sold since 1979. *New Scientist*, 208(2784), 01.
- Barri, F. (2006). *SOS bullying: prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Madrid: Kluwer.
- Bateson, G. (1993). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2005a). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2005b). *Identidad*. Buenos Aires: Losada
- \_\_\_\_\_ (2007). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions For Child & Adolescent Development*, 2005(108), 61-69.
- Beaudoin, M. F. (2002). Learning or lurking?: Tracking the invisible online student. *Internet and Higher Education*, 5(2), 147–155.
- Beaudoin, C. E., & Tao, C. (2007). Benefiting from Social Capital in Online Support Groups: An Empirical Study of Cancer Patients. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 587-590.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. España: Paidós.
- Beder, J. (2005). Cybersolace: Technology Built on Emotion. *Social Work*, 50(4), 355-358.
- Bell, C. & Newby, H. (1976). Communion, communalism, class and community action: the sources of new urban politics. En: D. Herbert & R. Johnston (eds) *Social Areas in Cities*. Chichester: Wiley
- Bennett, S., Maton, K. and Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology* Vol. 39 No 5, 775–786
- Bernete, F. (2004). Opiniones de los jóvenes sobre las repercusiones sociales de las TIC. En: Lorente, S.; Bernete, F.; Becerril, D. *Jóvenes, Relaciones Familiares y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, INJUVE.
- Bijker, E. (1997). The Social Construction of Bakelite: Towards a Theory of Invention. En: Bijker, W, Hughes, Th., Pinch, T. (1997). *The social construction of technological systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*. EEUU: MIT Press, pp. 159-187.

- Block, J. L. (2008). Issues for DSM-V: Internet Addiction. *American Journal of Psychiatry*, 165(3), 306-307. doi:10.1176/appi.ajp.2007.07101556
- Blos, P. (2003). *La Transición Adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Borntrager, C., Davis, J., Bernstein, A. & Gorman, H. (2009). A Cross-National Perspective on Bullying. *Child & Youth Care Forum* 38, no. 3: 121-134. *Academic Search Premier, EBSCOhost* (accessed July 10, 2010).
- Bowman, L. L., Levine, L. E., Waite, B. M., & Gendron, M. (2010). Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading. *Computers & Education*, 54(4), 927-931. doi:10.1016/j.compedu.2009.09.024
- boyd, D. (2011). White Flight in Networked Publics? How Race and Class Shape American Teen Engagement with MySpace and Facebook. En: Nakamura, L. & Chow-White, P. (eds.) *Race After the Internet*. Routledge, pp. 203-222.
- boyd, D., Hargittai, E. Schultz, J. & Palfrey, J. (2011). Why Parents Help Their Children Lie to Facebook: Unintended Consequences of the 'Children's Online Privacy Protection Act'. *First Monday* 16 (11), November. <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/3850/3075>
- boyd, D. & Ellison, N. (2008) Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication* 13, 210–230.
- Booth, P. (2008) Rereading Fandom: MySpace Character Personas and Narrative Identification. *Critical Studies in Media Communication* Vol. 25, No. 5, December 2008, pp. 514-536.

Bradbury-Jones, C., Sambrook, S., & Irvine, F. (2009). The phenomenological focus group: an oxymoron? *Journal Of Advanced Nursing*, 65(3), 663-671. doi:10.1111/j.1365-2648.2008.04922.x

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. EEUU: Sage.

Burset, S.; Sánchez, L. (2009). Visualidad y visibilidad en Internet. El discurso de los adolescentes en el fotoblog. *Prisma Social. Revista de Cs. Sociales*, N°2, junio 2009, pp 1 – 24.

Cabello Cádiz, P. (2013). A qualitative approach to the use of ICTs and its risks among socially disadvantaged early adolescents and adolescents in Madrid. *Communications*, 38(1): 61–83.

Callejo, J. (2010). El crítico estatuto de la persona adolescente en la observación empírica de la comunicación. *Rev. Juventud*, n° 88, pp. 11 – 24.

\_\_\_\_\_ (2012). La observación de la adolescencia en el sistema de comunicación. En: Callejo, J. & Gutierrez, J. (coords.) *Adolescencias entre pantallas: los jóvenes en el sistema de comunicación*. Barcelona: Gedisa.

Callon, M. & Bowker, G. (1993). Is Science a Public Good? Fifth Mullins Lecture, Virginia Polytechnic Institute. *Science, Technology, & Human Values*, Vol. 19, No. 4 (1994), pp. 395-424

Callon, M. & Law, J. (1982). On interests and their transformation: enrolment and counter-enrolment. *Social Studies of Science*, vol. 12, No. 4, pp. 615 – 625.

- Campbell, M.A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance & Counselling*, v.15, n.1, 2005, pp.68-76.
- Campos, G. (2011) ¿Cómo se percibe a la infancia protegida? De la normalización a la institucionalización. En: Jociles, M., Franzé, A. y Poveda, D. (2011) *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. España: Catarata, p. 195 - 220.
- Canales, M. (2006) El grupo de discusión y el grupo focal. En: Canales, M. (Coord. - ed.) (2006) *Metodología de la Investigación Social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM, pp. 265 – 288.
- Caplan, S. & High, A. (2006) Beyond Excessive Use: The Interaction Between Cognitive and Behavioral Symptoms of Problematic Internet Use. *Communication Research Reports Vol. 23, No. 4*, 265–271
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura, Vol. I: La sociedad red*. México, Siglo XXI.
- Caspi, A. & Gorsky, P. (2006). Online deception: Prevalence, motivation and emotion. *Cyberpsychology & Behavior*, 9(1), 54-59.
- Cea D'Ancona, M.A. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid : Síntesis, 2004.
- Chaffee, S. H., McLeod, J. M., & Atkin, C. K. (1971). Parental Influences On Adolescent Media Use. *American Behavioral Scientist*, 14(3), 323.
- Chambers, I. (1990). A miniature history of the walkman. *New Formations*, 11, 1-4.
- Chen, S. S. (1998). Electronic Narcissism: College Students' Experiences of Walkman Listening. *Qualitative Sociology*, 21(3), 255-276.

- Chia-Yi, L., & Feng-Yang, K. (2007). A Study of Internet Addiction through the Lens of the Interpersonal Theory. *CyberPsychology & Behavior*, 10(6), 799-804.
- Christensen, P. (2008). Place, Space and Knowledge.Children in the Village and the City. En: Lingard, B., Nixon, J. & Ranson, S. *Transforming Learning in Schools and Communities: The Remaking of Education for a Cosmopolitan Society*. Reino Unido: Continuum Studies in Education, 69 – 84
- Comas, D. (2011). La sociedad española y el proceso de digitalización: ¿Por qué tratamos de confundir a los/las adolescentes? *Revista Juventud*, nº 92, pp. 37 – 62.
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. España: Cuadernos Metodológicos, CIS.
- Conde, F. & Alonso, L. (2002). Gente conectada: La emergencia de la dimensión fática en el modelo de consumo glocal. *Política y Sociedad*, Vol 39 Núm. 1, 27-51
- Cooley, Ch. H. (1983). *Human Nature and the Social Order*. Londres: Transaction Books.
- Cornett, C.E. (1999). *The arts as meaning makers*.EEUU: Merrill Prentice Hall.
- Courtail, J.P & Law, J. (1989) A Co-Word Study of Artificial Intelligence. *Social Studies of Science*, Vol. 19, No. 2 (May, 1989), pp. 301-311.
- Cuevas, P. (1991). Relaciones de objeto en la adolescencia. En: Salinas, J. L. & Estrada-Inda, L (comps.). *La teoría psicoanalítica de las relaciones de objeto: del individuo a la familia*. México: Hispánicas. pp. 53-72
- Daneback, K., & Plantin, L. (2008). Research on Parenthood and the Internet: Themes and Trends. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2).

- Davis, R.A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, pp. 187–195.
- Davison, P. (1983). The Third-Person Effect in Communication. *The Public Opinion Quarterly*, Vol. 47, No. 1, pp. 1-15
- Denzin, N. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz Huertas, J. (2011). Maltrato y abuso sexual en la infancia y la adolescencia. Aspectos clínicos, evaluación e intervención. En: Gonzalez, M. T. *Psicología clínica de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Pirámide, pp. 201 – 229.
- Dijkstra, J.K. Cillessen, A.H.N., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2010). Basking in reflected glory and its limits: Why adolescents hang out with popular peers. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 942–958.
- Dijkstra, J.K., Lindenberg, S., Veenstra, R., Steglich, C., Isaacs, J., Card, N.A. & Hodges, E.V.E. (2010). Influence and selection processes in weapon carrying during adolescence: The roles of status, aggression, and vulnerability. *Criminology*, 48, 187-220.
- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental Monitoring and the Prevention of Child and Adolescent Problem Behavior: A Conceptual and Empirical Formulation. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 1(1), 61-75.
- Downey, G., Dumit, J., Williams, S. (1995). Cyborg Anthropology. *Cultural Anthropology*, Vol. 10, No. 2, *Anthropologies of the Body*, pp. 264-269. <http://www.jstor.org/stable/656336> Accessed: 23/09/2010 06:08.



- Dulcey-Ruiz, E. & Uribe, C. (2002). Psicología del ciclo vital: hacia una visión comprensiva de la vida humana hacia una visión comprensiva de la vida humana. *Revista latinoamericana de psicología*, Vol. 34, N° 1-2, pp. 17-28
- Durkheim, E. (1893/1967). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Schapire.
- Durkin, K. F. (1997). Misuse of the internet by paedophiles: Implications for law enforcement and probation practice. *Federal Probation*, 61, 14-28
- Edman, M & Yener, B. (2010) On Anonymity in an Electronic Society: A Survey of Anonymous Communication Systems. *ACM Computing Surveys* 42(1).
- Erikson, E. (1972). Juego y actualidad. En: Piers, M. (ed) *Juego y desarrollo*. España: Editorial Crítica.
- \_\_\_\_\_ (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós
- ESA. (2012). *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry*. EEUU: ESA. [http://www.theesa.com/facts/pdfs/ESA\\_EF\\_2011.pdf](http://www.theesa.com/facts/pdfs/ESA_EF_2011.pdf) (Acceso: 12/12/2011)
- Escobar, R. (2007). El análisis de segmentación. Técnica y aplicaciones de los árboles de clasificación. Madrid: CIS.
- Fair, J; Tully, M., Ekdale, B., Asante, R. (2009). Crafting Lifestyles in Urban Africa: Young Ghanaians in the World of Online Friendship. *Africa Today*. Vol. 55, No. 4, pp. 28 – 49.
- Feixa, C. (2012). Unidos por el Flog: ciberculturas juveniles. En: Callejo Gallego, J. & Gutiérrez Brito, J. *Adolescencia entre Pantallas. Adolescencia entre pantallas: los jóvenes en el sistema de comunicación*. Barcelona: Gedisa, pp. 69 – 87.

- Fenge, L., Hodges, C., & Cutts, W. (2011). Seen But Seldom Heard: Creative Participatory Methods in a Study of Youth and Risk. *International Journal Of Qualitative Methods*, 10 (4), 418-430.
- Fenwick, T. J. (2010). (un)Doing standards in education with actor-network theory. *Journal Of Education Policy*, 25(2), 117-133. doi:10.1080/02680930903314277
- Ferraro, G., Caci, B., D'amico, A., & Blasi, M. (2007). Internet Addiction Disorder: An Italian Study. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 170-175
- Figuerola-Sarriera, H. (2012). El celular como prótesis móvil en la vida cotidiana de mujeres jóvenes adultas. En: Souza, M.D.; Cabello, P. & Del Valle, C. *Medios, Edades y Cultura*. Temuco: Universidad de La Frontera, Chile. pp. 221 – 234.
- Fioravanti C, Velho L. Let's follow the actors! Does Actor-Network Theory have anything to contribute to science journalism?. *JCOM: Journal Of Science Communication* [serial online]. December 2010;9(4):1-8. Available from: Communication & Mass Media Complete, Ipswich, MA. [Acceso March 27, 2012].
- Fisher, C. B., Hoagwood, K., Boyce, C., Duster, T., Frank, D. A., Grisso, T., & ... Zayas, L. H. (2002). Research Ethics for Mental Health Science Involving Ethnic Minority Children and Youths. *American Psychologist*, 57(12), 1024.
- Folkerts, J. (2010). Playing Games as an Art Experience: How Videogames Produce Meaning through Narrative and Play. *At The Interface / Probing The Boundaries* 69 99-117.
- Foucault, M. (1995). *Microfísica del poder*. Barcelona: Planeta-Agostini
- Furstenberg, F. (2000). The Sociology of Adolescence and Youth in the 1990s: A Critical Commentary. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 62, No. 4, 896 – 910.

- Froula, A. (2011). "9/11--What's That?" Trauma, Temporality, and Terminator: The Sarah Connor Chronicles. *Cinema Journal*, 51(1), 174-179.
- Fukkink, R. G., & Hermanns, J. A. (2009). Children's experiences with chat support and telephone support. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 50(6), 759-766
- Gallez, S., Orban, A., Schöller, Lobet-Maris, C. (2011). Teenagers on the net: generational divide, autonomy, liberty and responsibility. En: Gebhardt, J., Greif, H., Raycheva, L., Lobet-Maris, C., Lasén, A. *Experiencing Broadband Society*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 83 – 106.
- García, A., Cruz., M. & Gaona, C. (2010) *Metodología para el análisis del uso y prácticas de riesgo desarrolladas por los adolescentes españoles en el consumo de medios y redes sociales en Internet*. II Congreso Comunicación 3.0, Salamanca, España, 4th and 5th, october.
- García, M. & Monferrer, J. (2009). Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación* nº 33, v. XVII, pp. 83 – 92.
- García De Vicente, L., O Diz Morales, M., Alonso Gonzalez, D., López Magan, M. (1998). El sociodrama como técnica de intervención socioeducativa, *Cuadernos de Trabajo Social*, nº 11, 1998 pags. 165 – 180.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. & Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Bilbao: EU Kids Online - Universidad del País Vasco.
- Gauntlett, D. (2007). *Creative Explorations: New Approaches to Identities and Audiences*. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Making is connecting*. Cambridge: Polity.

Gaitán, L. & Liebel, M. (2011). Ciudadanía y derechos de participación de los niños  
Publicación Madrid : Síntesis : Publicaciones de la Universidad Pontificia  
Comillas, D.L. 2011

Gentile, D. A, Anderson, C.A, Yukawa, S., Ihori, N., Saleem, M., Ming, L.K. (2009).  
The effects of prosocial video games on prosocial behaviors:International evidence  
from correlational, experimental,and longitudinal Studies. *Pers Soc Psychol. B*  
35:752-763.

Gergen, K. (1997). *El yo saturado*. España: Paidós

Giddens, A. (2004). *Sociología*. Madrid: Alianza.

\_\_\_\_\_ (2007) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras  
vidas*”. España: Taurus.

Gies, L. (2011). The Frenzy of Digital Photography: A Biopolitical Assessment. En:  
Greif, H., Hjorth, L., Lasén, A., Lobet-Maris, C. (eds). *Cultures of participation*.  
Frankfurt: Peter Lang, pp. 195-209.

Gil, A, Vall-llovera, M. & Feliu, J. (2010). Consumo de TIC y Subjetividades  
Emergentes: ¿Problemas nuevos? *Intervención Psicosocial, Vol. 19, n.º 1, 2010, 19-  
2.*

Goffman, E. (1986) *Frame análisis. An Essay on the Organization of experience*.  
Boston: Northeastern University Press.

\_\_\_\_\_ (1969/1987) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos  
Aires: Amorrortu.

- González Herrero, A. (2010). La convergencia de los videojuegos online y los mundos virtuales: situación actual y efectos sobre los usuarios. *Zer: Revista De Estudios De Comunicacion*, 15(29), 235-251.
- Gordo, A. (coord.) (2006). *Jóvenes y cultura Messenger. Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*. Madrid: INJUVE-FAD
- Gorden, R. (1956). Dimensions of the Depth Interview. *The American Journal of Sociology*, Vol. 62, No. 2, 158-164
- Grabstats.com. (2012). *Online Gaming Industry Stats*.<http://www.grabstats.com/> (Acceso:04/10/2012).
- Greitemeyer, T. & Osswald S. (2011). Playing prosocial video games increases the accessibility of prosocial thoughts. *J. Soc. Psychol.* 151(2):121-8.
- Griffiths, M. (2001). Sex on the Internet: Observations and Implications for Internet Sex Addiction” *The Journal of Sex Research*, Vol. 38, No. 4 (Nov., 2001), pp. 333-342 <http://www.jstor.org/stable/3813457> (Acceso: 17/05/2009).
- Gross, N. (2005). The Detraditionalization of Intimacy Reconsidered. *Sociological Theory*, 23(3), 286-311.
- Gualda, E. (2007). Segunda generación y adolescentes y jóvenes inmigrantes: el caso de Huelva. En: Gualda, E. & Rodriguez, I. *Desarrollo Global y desarrollo local: infancia y adolescencia en las migraciones internacionales*. Madrid: Exlibris
- Gutiérrez Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. España: Cuadernos Metodológicos, CIS.
- Hache, É. & Latour, B. (2010). Morality or moralism? *Common Knowledge*, 16(2), 311-320. doi:10.1215/0961754X-2009-109.

Hall, G. S (1907). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, volume II. New York: Appleton.

<http://www.archive.org/stream/adolescenceitsps02halluoft#page/n7/mode/2up>

Hammersley, M. (2008). Against the ethicists: on the evils of ethical regulation. *International Journal of Social Research Methodology* 12, no. 3 (July 2009), 211-225.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial. *Feminist Studies*, Vol. 14, No. 3 (Autumn, 1988), pp. 575-599 (Acceso: 02/02/2012).

\_\_\_\_\_ (2003) Cyborgs to companion species. Reconfiguring kinship in tecnosciece. En: Ihde, D. & Selinger, E. *Chasing technoscience: matrix for materiality*. Bloomington: Indiana University Press.

Harper, R. & Hamill, L. (2005). Kids will be Kids: The Role of Mobiles in Teenage Life. En: Hamill, L. & Lasén, A. *MobileWorld: Past, Present and Future*. Londres: Springer, pp. 61 – 74.

Hartmann, T., & Vorderer, P. (2010). It's Okay to Shoot a Character: Moral Disengagement in Violent Video Games. *Journal Of Communication*, 60(1), 94-119

Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. & Ólafsson, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. Londres: EU Kids Online, LSE

Helsper, E. & Eynon, R. (2009). Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*. pp. 1-18.  
[http://eprints.lse.ac.uk/27739/1/Digital\\_natives\\_%28LSERO%29.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/27739/1/Digital_natives_%28LSERO%29.pdf) (Acceso: 14/03/2013).

- Hernández, R., Fernández, C & Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación Social*. México: McGraw – Hill.
- Hinić, D., Mihajlović, G Špirić, Z., Đukić-Dejanović, S. (2008) Excessive Internet use--addiction disorder or not? *Vojnosanit Pregl* 65(10):763-7.
- Hopenhayn, M. (2003) *Educación, Comunicación y Cultura en la Sociedad de la Información: Una Perspectiva Latinoamericana*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión, teoría y crítica*. Madrid: SXXI.
- Ibáñez, J. (2003). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En: García Ferrando, M; Ibáñez, J. & Alvira, F. *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 57 – 98.
- Ibáñez, V., Díaz del Peral, D. & Moreno, F. (2003). Trauma y guerra civil. En: E. Baca (Ed.). *Víctimas de la Violencia. Estudios Psicopatológicos*. Madrid: Editorial Triacastela. pp. 29-48.
- Imbert, G. (2011). La tribu informática: identidades y máscaras en Internet. *Revista Juventud*. Nº 92, pp. 123 – 131.
- INE (2004). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (TIC-H)*. España: Instituto Nacional de Estadísticas. [www.ine.es](http://www.ine.es)
- \_\_\_\_\_ (2005). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (TIC-H)*. España: Instituto Nacional de Estadísticas. [www.ine.es](http://www.ine.es)

- \_\_\_\_\_ (2006). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (TIC-H)*. España: Instituto Nacional de Estadísticas. [www.ine.es](http://www.ine.es)
- \_\_\_\_\_ (2007). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (TIC-H)*. España: Instituto Nacional de Estadísticas. [www.ine.es](http://www.ine.es)
- \_\_\_\_\_ (2008). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. España: Instituto Nacional de Estadísticas. [www.ine.es](http://www.ine.es)
- \_\_\_\_\_ (2011). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (TIC-H)*. España: Instituto Nacional de Estadísticas. [www.ine.es](http://www.ine.es)
- \_\_\_\_\_ (2011). *Contabilidad Regional de España. Serie 2008-2010*. España: Instituto Nacional de Estadísticas. [www.ine.es](http://www.ine.es)
- \_\_\_\_\_ (2012) *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (TIC-H)*. España: Instituto Nacional de Estadísticas. [www.ine.es](http://www.ine.es)
- INJUVE (2008). *Informe Juventud en España*. España: Instituto Nacional de la Juventud.
- INTECO (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. España: Inteco. [http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/Estudios\\_e\\_Informes/Estudios\\_e\\_Informes\\_1/Estudio\\_ninos](http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/Estudios_e_Informes/Estudios_e_Informes_1/Estudio_ninos) (Acceso:19/04/2010).



- James, A. & Prout, A. (1996). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Londres: The Falmer Press.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. EEUU: Rutledge.
- Jenkins, T. (2011). Nationalism and Gender: The 1970s, The Six Million Dollar Man, and The Bionic Woman. *Journal Of Popular Culture*, 44(1), 93-113. doi:10.1111/j.1540-5931.2010.00821.x
- Jin, S. (2011). 'I Feel Present. Therefore, I Experience Flow:' A Structural Equation Modeling Approach to Flow and Presence in Video Games. *Journal Of Broadcasting & Electronic Media*, 55(1), 114 – 136.
- Jin, B. & Peña, J. F. (2010). Mobile Communication in Romantic Relationships: Mobile Phone Use, Relational Uncertainty, Love, Commitment, and Attachment Styles. *Communication Reports*, 23(1), 39 – 51. doi:10.1080/08934211003598742
- Johansson, B. (2005). The Third-Person Effect. Only a Media Perception? *Nordicom Review*, 26 ( 1 ) s. 81-94
- Katz, V. (2011). *Migración y familia: el papel de los hijos y las hijas en la adaptación de las familias inmigrantes*. Barcelona: Editorial UOC /Aresta.
- Keating, D. (1990). Adolescent thinking. En: S. Feldman, & G. Elliott (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 54-89).
- Kevern, J. & Webb C. (2001) Focus groups as a tool for critical social research in nurse education. *Nurse Education Today*, 21, 323–333.

- King, M. (2007). The sociology of childhood as scientific communication: Observations from a social systems perspective. *Childhood*, 14(2), pp. 193 – 213.
- Lam, L., Peng, Z. Mai, J. & Jing, J. (2009). Factors Associated with Internet Addiction among Adolescents. *Cyberpsychology & Behavior Volume 12, Number 5, 2009*.
- Lameiras, M., Carrera, M. & Failde, J. (2008) Abusos sexuales a menores: estado de la cuestión a nivel nacional e internacional. *Revista d'estudis de la violència* Nùm. 6, julio-noviembre 2008.
- Larsen, J., Urry, J. & Axhausen, K. (2006). *Mobilities, Networks, Geographies*. Reino Unido: Ashgate
- Larson, D. (1997). Machine as Messiah: Cyborgs, Morphs, and the American Body Politic. *Cinema Journal*, 36 (4), 57.
- Lasén, A. (2000) *A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles*. España: CIS.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Understanding Mobile Phone Users and Usage*. Newbury: Vodafone Group R&D.
- \_\_\_\_\_ (2012). Autofotos. Subjetividades y Medios Sociales. En García-Canclini, N., Cruces F. & Urteaga, M. (coords.) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, el campo editorial y la música*. Madrid: Ariel, pp. 243-262.
- Lash, S. & Urry, J. (1998). Economías de signos y espacio: sobre el capitalismo de la posorganización. Buenos Aires: Amorrortu.
- Latour, B. (1992) Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts. A convenient vocabulary for the semiotics of human and non human

assemblies. En: Bijker, W. & Law, J. *Shaping technology / Building society: studies in sociotechnical change*. Pp. 225 – 258.

\_\_\_\_\_ (1994). Etnografía de un caso de ‘alta tecnología’: sobre Aramis *Política y sociedad*, N° 14-15, pp. 77-98

\_\_\_\_\_ (2001). *La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

\_\_\_\_\_ (2008). *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Manantial

\_\_\_\_\_ (2009). Will non-humans be saved? An argument in ecotheology. *Journal Of The Royal Anthropological Institute*, 15(3), 459-475. doi:10.1111/j.1467-9655.2009.01568.x

\_\_\_\_\_ (2011). Networks, Societies, Spheres: Reflections of an Actor-Network Theorist. *International Journal Of Communication* 5, pp. 796 – 810

Law, J. (1997) Technology and heterogeneous engineering: the case of Portuguese Expansion. En: Bijker, W, Hughes, Th., Pinch, T. (1997). *The social construction of technological systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*. EEUU: MIT Press, p. 111 – 134.

Lerner, R. & Steinberg, L. (2009). *Handbook of Adolescent Psychology. Volume 1*. Nueva York: Wiley.

Lévi-Strauss, C. (1958/1995). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.

Lewis, A. (1992). Group child interviews as a research tool. *British Educational Research Journal*, 18(4), 413 – 421.

Linton, R. (1936/1985). *Estudio del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.

Livingstone, S. (2002). *Young people and new media*. Londres: Sage.

\_\_\_\_\_ (2007). Do media harm children? Reflections on new Approaches to an old Problem. *Journal of Children and Media*, vol. 1, N° 1.

\_\_\_\_\_ (2010). e-Youth: (future) policy implications: reflections on online risk, harm and vulnerability. En: *e-Youth: balancing between opportunities and risks (27-28 May 2010 : UCSIA & MIOS University of Antwerp, Antwerp, Belgium)*.

Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final Report*. London: London School of Economics and Political Science, Department of Media and Communications.

Livingstone, S.& Helsper, E. (2008) Parental mediation and children's Internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52 (4). pp. 581-599

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids Online

Luhmann, N. (1985) *El amor como pasión*. Ediciones Península, Barcelona.

\_\_\_\_\_ (1996a). *Introducción a la teoría de sistemas*. Barcelona, Anthropos.

\_\_\_\_\_ (1996b) *Confianza*. Barcelona: Anthropos.

\_\_\_\_\_ (1998) *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.

\_\_\_\_\_ (2000). *La realidad de los medios de masas*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Iberoamericana.

- \_\_\_\_\_ (2007) *Introducción a la teoría de sistemas: lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrete*. México: Universidad Iberoamericana, ITESO
- Luhmann, N. & De Giorgi. R. (1993) *Teoría de la sociedad*. Universidad de Guadalajara. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.
- Lull, J. (2000) *Culture in The Communication Age*. Londres: Rutledge.
- Llopis, R (2004) *El grupo de discusión: manual de aplicación a la investigación social, comercial y comunicativa*. Madrid: ESIC.
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*, España: Icaria.
- \_\_\_\_\_ (2007). *En el crisol de las apariencias: para una ética de la estética*. Madrid: Siglo XXI.
- Malinowski, B. (1944/1984). *Una teoría científica de la cultura*. Madrid: Sarpe.
- Martín Criado, E. (1997). El Grupo de Discusión Como Situación Social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*. Núm. 79. pag. 81-112
- \_\_\_\_\_ (1998). *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- Martínez, I. (2006). La identidad como problema social y sociológico. *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Nov-Dic – 722, p. 811 – 824.

- Markey, P. M., & Markey, C. N. (2010). Vulnerability to violent videogames: A review and integration of personality research. *Review of General Psychology*, 14, 82 – 91.
- Marx, K. & Engels, F. (1848/2000). *Manifiesto comunista*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mascheroni, G., Ponte, C., Garmendia, M., Garitaonandia, C., & Murru, M. (2010). Comparing media coverage of online risks for children in southern European countries: Italy, Portugal and Spain. *International Journal of Media & Cultural Politics*, 6(1), 25-43.
- Matsaganis, M., Katz, V.S. & Ball-Rokeach, S.J. (2011). *Understanding ethnic media: Producers, consumers and societies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. Nueva York: Penguin Press.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, Persona y Sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. España: Paidós.
- Merton, R. (1987). The Focused Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. *The Public Opinion Quarterly*, Vol. 51, No. 4 (Winter, 1987), pp. 550 – 566.
- Mesch, G. (2009) Parental Mediation, Online Activities and Cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387-393.
- Mills, K. A. (2010). Shrek meets Vygotsky : rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(1), pp. 35-41.
- Mo, P. H., & Coulson, N. S. (2008). Exploring the Communication of Social Support within Virtual Communities: A Content Analysis of Messages Posted to an Online HIV/AIDS Support Group. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 371-374.

- Mol, A & Law, J. (1994) Regions, Networks and Fluids: Anaemia and Social Topology. *Social Studies of Science*, Vol. 24, No. 4 pp. 641-671.
- Molina, J. L. (2001) *El análisis de redes sociales: una introducción*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Moller, I., & Krahe, B. (2009). Exposure to violent videogames and aggression in German adolescents: A longitudinal analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 75-89. doi: 10.1002/ab.20290.
- Montero, M. (1998). La Comunidad como Objetivo y Sujeto de la Acción Social. En Martín, A. (Ed.) *Psicología Comunitaria: Fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Síntesis.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montgomery, H. (2003). Childhood in Time and Place. En: Woodhead, M. & Montgomery, H. *Understanding childhood: an interdisciplinary approach*. Reino Unido: Open University, p. 45 a 84
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61.
- Mumford, L. (1992). *Técnica y Civilización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Musitu, G., Estévez, E. & Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. España: Ediciones Cinca.
- Mussinelli, C. (2009). Digital Generation: Overview of Cultural and Entertainment Content Usage in Italy. *Publishing Research Quarterly* 25, no. 2: 94-100. Academic Search Premier, EBSCOhost (Acceso: 03/08/2010).

- Nagel, L. L., Blignaut, A. S., & Cronjé, J. C. (2009). Read-only participants: a case for student communication in online classes. *Interactive Learning Environments*, 17(1), 37-51
- Nathanson, A. I., Eveland, W. P., Park, H. S., & Paul, B. (2002). Perceived media influence and efficacy as predictors of caregivers' protective behaviors. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 46, 385—410.
- Navarro, P. (2004) Computando la vida social: el nuevo papel de los métodos de análisis sociológico en Internet. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, N° 108, 2004, pags. 97-119.
- Newman, B. (1989). The changing nature of the Parent-Adolescent Relationship from Early to Late Adolescence. *Adolescence*; 24, 96, pp. 915 – 926.
- Newman, J. (2009). Playing the system: Videogames/players/Characters. *Semiotica* 173–1/4 (2009), 509–524
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama: the gift of theatre*. London: Palgrave
- O'Halloran, E., & Quayle, E. (2010). A content analysis of a “boy love” support forum: Revisiting Durkin and Bryant. *Journal Of Sexual Aggression*, 16(1), 71-85
- Oliva, A. & Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En Arranz, E. *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Olweus, D. (1980). Bullying among schoolboys. En: Barnen, R. *Children and violence*. Suecia: Save the Children, pp. 97-131.
- O'Neill, B., Livingstone, S. and McLaughlin, S. (2011). *Final recommendations for policy, methodology and research*. LSE, London: EU Kids Online.



- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106, 15583-15587. doi:10.1073/pnas.0903620106
- Pacifici, C., White, L., Cummings, K., & Nelson, C. (2005). Vstreet.com: A Web-Based Community for At-Risk Teens. *Child Welfare*, 84(1), 25-46.
- Pérez-Latorre, Ó. (2012). Del Ajedrez a StarCraft. Análisis comparativo de juegos tradicionales y videojuegos. *Comunicar*, 19(38), 121-129
- Parkin, R & Stone, L. (2007). *Antropología del parentesco y la familia*. España: Editorial Universitaria-Ramón Areces.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Peterson, J. L. (2009). "You Have to be Positive". Social Support Processes of an Online Support Group for Men Living with HIV. *Communication Studies*, 60(5), 526 – 541.
- Plantin, L. (2007). Different Classes, Different Fathers? *Community, Work & Family*, 10(1), 93-110.
- Plantin, L., & Daneback, K. (2009). Parenthood, information and support on the internet. A literature review of research on parents and professionals online. *BMC Family Practice*, 101-12. doi:10.1186/1471-2296-10-34
- Pontificio Consejo Para Las Comunicaciones Sociales. *Ética en internet*.  
[http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/pccs/documents/rc\\_pc\\_pccs\\_doc\\_20020228\\_ethics-internet\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/pccs/documents/rc_pc_pccs_doc_20020228_ethics-internet_sp.html)

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants: Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Quayle, E. & Taylor, M. (2003). Model of Problematic Internet Use in People with a Sexual Interest in Children. *Cyberpsychology & Behavior*, Volume 6, Number 1, 2003.
- Reeckman, B. & Cannard, L. (2009). Cyberbullying. *Youth Studies Australia*, 28(2), 41-49.
- Reuter, E. B. (1937). The Sociology of Adolescence. *American Journal of Sociology*, Vol. 43, No. 3, pp. 414 – 427.
- Revilla, J. C. (1996). La Identidad Personal en la Pluralidad de sus Relatos (Tesis para optar al Grado de Doctor en Psicología Social, Universidad Complutense de Madrid). Disponible en formato electrónico: <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/1/S1018201.pdf> [Acceso: 27/01/2011]
- \_\_\_\_\_ (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, N°. 4, 1 – 14.
- Rice, F. Ph. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México : Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Richardson, R. (2004). Early Adolescence Talking Points: Questions That Middle School Students Want to Ask Their. *Family Relations*, Vol. 53, No. 1 (Jan., 2004), pp. 87-94
- Rideout, V., Foehr, U. & Roberts, D. (2010) *Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*. EEUU: Kayser Family Foundation.

- Rokeach, M. (1974). Change and Stability in American Value Systems, 1968-1971. *The Public Opinion Quarterly*, Vol. 38, No. 2 (Summer, 1974), 222-238.
- Robles, F. (2004) Sistemas de Interacción, Doble Contingencia y Aupoiesis Indexical. En: Osorio, F. (comp.) *Ensayos Sobre Socioautopoiesis y Epistemología Constructivista*. Santiago: Universidad de Chile, pp. 46 –86.
- \_\_\_\_\_ (2005a). Contramodernidades y Globalizaciones Paradójicas: La configuración de las sociedades periféricas de riesgo. Esbozos para reubicar lo político. *Revista MAD*, 0(12). <http://www.revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/viewArticle/14678/15009> (Acceso: 03/09/2012)
- \_\_\_\_\_ (2005b). Contramodernidad y Desigualdad Social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión. *Revista MAD*, 0(12). <http://www.revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/viewArticle/13939/15011> (Acceso: 03/09/2012)
- \_\_\_\_\_ (2006) “*Hablas conmigo si hablo contigo*”: *Metódica y Análisis de los sistemas de interacción*. Chile: Ediciones Escaparaté.
- Rosales, R., Gutierrez, S. & Torres, J (2006) *La interdisciplina en las ciencias sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Ross, M. (2005). Typing, Doing, and Being: Sexuality and the Internet. *Journal of Sex Research*, 42(4), 342-352.
- Rubin, R. & Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Reino Unido: Sage.

- Rubio, A. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista Juventud*, nº 88, 201 – 221
- Sádaba, I. (2009). *Cyborg. Sueños y pesadillas de las tecnologías*. Madrid: Península.
- Saleem, M., Anderson, C. & Gentile, D. (2012). Effects of Prosocial, Neutral, and Violent Video Games on Children's Helpful and Hurtful Behaviors. *Aggressive behavior*. Volumen 38, 281–287
- Saussure, F. (1987). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza,
- Sedeño Vandellós, A. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación. *Comunicar*, 18(34), 183-189.
- Sentse, M., Dijkstra, J.K., Lindenberg, S., Ormel, J. & Veenstra, R. (2010). The delicate balance between parental protection, unsupervised wandering, and adolescents' autonomy and its relation with antisocial behavior. The TRAILS Study. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 159 – 167.
- Shafer, D. (2012). Causes of State Hostility and Enjoyment in Player Versus Player and Player Versus Environment Video Games. *Journal of Communication*, 62 (2012) 719–737.
- Shaw, M., & Black, D. W. (2008). Internet Addiction. *CNS Drugs*, 22(5), 353-365.
- Sigalés, C; Mominó, J.; Meneses, J; Badia, A. (2008). La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro.
- Simkova, B., & Cincera, J. (2004). Internet Addiction Disorder and Chatting in the Czech Republic. *CyberPsychology & Behavior*, 7(5), 536-539

- Simpson, B. (2011). The facebook family: information and communication technology redrafting the roles of participation in family life. En: Greif, H., Hjort, L., Lasén, A., Lobet-Maris, C. (eds.) *Cultures of participation*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 181 – 194.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental Monitoring: A Reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072.
- Suler, J. (2004) “The online disinhibition effect”. *CyberPsychology & Behavior* 7:321–326.
- Staiton, W. (2003) What is a Child? En: Woodhead, M. & Montgomery, H. (eds.) *Understanding childhood: an interdisciplinary approach*. Reino Unido: Open University, pp. 1 – 44
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences* Vol.9 No.2. pp, 69 – 74.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.
- Thomas, K. D., & Levant, R. F. (2012). Does the Endorsement of Traditional Masculinity Ideology Moderate the Relationship Between Exposure to Violent Video Games and Aggression?. *Journal Of Men's Studies*, 20(1), 47-56.
- Thompson, S. H., & Loughheed, E. (2012). Frazzled By Facebook? An Exploratory Study of Gender Differences in Social Network Communication Among Undergraduate Men And Women. *College Student Journal*, 46(1), 88-98.

- Thornham, H., & McFarlane, A. (2011). Discourses of the digital native. *Information, Communication & Society*, 14(2), 258-279.
- Todorov, T. (2007) *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. México: S. XXI.
- Urry, J. (1973). *Reference groups and the theory of revolution*. London: Rutledge.
- Valles, M. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS-Cuadernos Metodológicos.
- Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2008). Defining Cyberbullying: A Qualitative Research into the Perceptions of Youngsters. *Cyberpsychology & Behavior Volume 11, Number 4, 2008*.
- Vincent, J. (2005). Emotional Attachment to Mobile Phones:An Extraordinary Relationship. En: Hamill, L. & Lasén, A. *MobileWorld: Past, Present and Future*. Londres: Springer, pp. 93 – 104.
- Vorderer, P., Klimmt, C., & Ritterfeld, U. (2004). Enjoyment: At the heart of media entertainment. *Communication Theory*, 14(4), 388–408.
- Walker, K. (2000) “It’s Difficult to Hide It”: The Presentation of Self on Internet Home Pages. *Qualitative Sociology*, Vol. 23, No. 1, 2000.
- Wang, Z, Walther, J. & Hancock, J. (2009). Social Identification and Interpersonal Communication in Computer-Mediated Communication: What You Do Versus Who You Are in Virtual Groups.*Human Communication Research* 35 (2009) 59–85.
- Warburton, S. (2009). Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching”. *British Journal of Educational Technology* Vol 40 No 3 2009 414–426.

- Ward, M. (2010). Video Games and Adolescent Fighting. *Journal of Law and Economics*, Vol. 53, No. 3 (August 2010), pp. 611-628.
- Weiss, R. (1995). *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. Nueva York: The Free Press.
- Wellman, B. (2005) From Neighborhood to Network. *Communications of the ACM*. 2005/Vol. 48, No. 10.
- Weyer, J (2006). Governance of Hybrid Systems. *Science, Technology & Innovation Studies Vol. 2*,
- Wilden, A. (1972/1979) *Sistema y Estructura: ensayos sobre comunicación e intercambio*. Madrid: Alianza.
- Wilkin, H., Katz, V. S., & Ball-Rokeach, S. J. (2008). *The Role of Family Interaction in New Immigrant Latinos' Civic Engagement*. Conference Papers -- International Communication Association, 1-31.
- Winner, L. (1980). Do Artifacts Have Politics? *Daedalus*, Vol. 109, No. 1, Modern Technology: Problem or Opportunity?, 121-136
- Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2006). *Online victimization of youth: Five years later*. EEUU: National Center for Missing and Exploited Children
- Wolak, J., Finkelhor, D., & Mitchell, K. (2008). Is Talking Online to Unknown People Always Risky? Distinguishing Online Interaction Styles in a National Sample of Youth Internet Users. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 340-343
- Wolak, J.; Finkelhor, D.; Mitchell, K.; & Ybarra, M. (2008). Online *Predators* and Their Victims: Myths, Realities, and Implications for Prevention and Treatment. *American Psychologist*, 63(2), 111-128.

Ybarra, M. L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users. *CyberPsychology & Behavior*, 7(2), 247 – 257.

Zhi-Jin, Z. (2009). Third-Person Perceptions and Online Games: A Comparison of Perceived Antisocial and Prosocial Game Effects. *Journal of Computer-Mediated Communication* 14, no. 2: 286 – 306.



# ANEXOS

## Anexo 1: Matriz cuestionario padres/madres de preadolescentes (forma A).

**Introducción:** “Muchas gracias por aceptar participar en esta encuesta. Te haremos algunas preguntas sobre tu consumo de Internet y el de tus hijos y/o hijas. Además, te plantaremos algunas preguntas generales acerca de otros temas relacionados con la crianza de hijos e hijas”.

A) Filtro [estos títulos en negrilla no se ven en la encuesta. Corresponde a la dimensión del instrumento y pauta de secciones para codificación de variables]

A.1.) Señala cuántos/as hijos/as de entre 10 y 17 años tienes [los que responden 1: pasan a A.2; todos los otros valores: pasa a A.3.]

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	Más de 4

A. 2.) Señala qué edad exacta tiene tu hijo/a de entre 10 y 17 años.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	11	12	13	14	15	16	17

[En adelante se inserta la edad en cada “\_\_\_”; para quienes responden entre 10 y 13 se aplica la Forma 1, para quienes responden entre 14 y 17 se aplica la Forma 2]

A. 3.) ¿Cuál es la edad de tu hijo/a que ha cumplido años más recientemente?

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	11	12	13	14	15	16	17

[En adelante se inserta la edad en cada “\_\_\_”; para quienes responden entre 10 y 13 se aplica la Forma 1, para quienes responden entre 14 y 17 se aplica la Forma 2]

A.4.) Tu hijo/a de (p.A3) años es

1.	Niño	<input type="radio"/>
2.	Niña	<input type="radio"/>

[De aquí en adelante se incluye “hijo” o “hija” según corresponda, cada vez que se indique “hijo/a”]

B) Normas en el hogar.

Tu hijo/a de (p.A3) ... [Se mantiene este enunciado y se presentan aleatoriamente las preguntas más abajo. Se mantiene además las etiquetas “Sí”, “No” y “no sabe o no responde”]

	Sí	No	No sabe o no responde
B.1.) Tiene un límite de tiempo máximo para utilizar el ordenador en casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.2.) Puede utilizar el ordenador solamente en compañía de adultos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.3.) Puede utilizar el ordenador solamente para deberes escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.4.) Tiene prohibido acceder a ciertos contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.5.) Tiene prohibido participar en redes sociales (como Facebook o Tuenti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.6.) Tiene prohibido usar el ordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.7.) Tiene prohibido comprar por Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.8.) Tiene prohibido usar el ordenador y otros aparatos como la televisión o la radio al mismo tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.9.) Sólo puede utilizar el ordenador si antes ha hecho sus deberes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.10.) Puede utilizar Internet exclusivamente en determinados horarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B.11.) Algunas instituciones y empresas desarrollan guías y manuales para que padres y madres orientan el uso responsable de Internet por parte de sus hijos e hijas. [Se mantiene el enunciado mientras se aplican B.11, B12 y B13]

¿Has utilizado usted material de este tipo?

1.	Si	<input type="radio"/>
2.	No	<input type="radio"/>
3.	No sabe o no responde	<input type="radio"/>

[Responde 1: pasa a B12; responde 2: pasa a B13 responde 3, pasa a C1]

B.12.) Los manuales o guías para padres y madres para el uso responsable de Internet que has utilizado te han resultado...

1.	Muy útiles	<input type="radio"/>
2.	Útiles	<input type="radio"/>
3.	Poco útiles	<input type="radio"/>
4.	Totalmente inútiles	<input type="radio"/>
5.	No sabe o no responde	<input type="radio"/>

B.13.) No has utilizado manuales o guías de padres y madres para el uso responsable de Internet porque...

1.	No los conoces	<input type="radio"/>
2.	Busco otro tipo de apoyo para guiar el uso responsable de Internet.	<input type="radio"/>
3.	No me interesa obtener apoyo para guiar el uso responsable de Internet	<input type="radio"/>
4.	No creo que este tipo de material sea útil	<input type="radio"/>
5.	No sabe o no responde	<input type="radio"/>

C) Mediación de contenidos y uso.

¿Con qué frecuencia realizas con tu hijo/a de “ ” años las siguientes actividades? [Se mantiene el enunciado y las preguntas se presentan una a una aleatoriamente. Las etiquetas de las alternativas también se mantienen]

	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca	Ns/Nr
C.1.) Le acompaño mientras navega por Internet	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
C.3.) Hablo sobre las cosas que ve y hace en Internet	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
C.4.) Le sugiero a mi hijo/a sitios web que me parecen interesantes	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
C.5.) Doy consejos a mi hijo/a sobre cómo evitar peligros en el uso de Internet	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
C.6.) Converso con mi hijo/a sobre acontecimientos que se informan en Internet que a usted le parecen relevantes	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

C.7.) Existen herramientas para controlar el uso de ordenador, tales como filtros que bloquean sitios y controladores de tiempo. ¿Has utilizado alguna de estas herramientas en el ordenador que usa tu hijo/a de \_\_\_\_ años?

1.	Si	<input type="radio"/>
2.	No	<input type="radio"/>
3.	No conoce estos sistemas	<input type="radio"/>
4.	No sabe o no responde	<input type="radio"/>

D) Percepción de riesgos.

Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. Utiliza para ello una escala de 1 a 10, donde 1 significa "muy en desacuerdo" y 10 significa "muy de acuerdo". Las puntuaciones intermedias servirán para matizar tu opinión [Se mantiene el encabezado y más abajo las preguntas se presentan una a una, aleatoriamente. Se mantiene también las etiquetas de escala “Muy de acuerdo” y “muy en desacuerdo”]

	Muy en desacuerdo										Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
D.1.) Internet es un medio seguro para niños y niñas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.2.) Es muy fácil que adultos con malas intenciones contacten con niños y niñas por Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.3.) Es muy frecuente que niños y niñas sean engañados por adultos en Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.4.) Niños y niñas pueden correr más peligros al navegar en Internet que al salir a la calle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.5.) Internet puede dañar el desarrollo normal de niños y niñas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.6.) Internet hace que muchos niños y niñas tengan poca vida social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.7.) Las personas habitualmente exageran sobre los peligros que hay en internet para niños y niñas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.8.) Si niños y niñas ponen fotografías en internet, éstas pueden ser utilizadas maliciosamente por otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.9.) Niños y niñas pueden desarrollar una adicción a Internet con mucha facilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.10.) Internet hace que niños y niñas desarrollen relaciones superficiales con otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

E) Uso personal de redes sociales y mensajería.

¿Tienes cuenta o perfil en alguno de estos servicios? (Puedes marcar más de una opción). [Si marca 12 se bloquean las otras opciones]

E.1. Facebook	<input type="checkbox"/>
E.2. Tuenti	<input type="checkbox"/>
E.3. Messenger (live, msn, yahoo)	<input type="checkbox"/>
E.4. Linked In	<input type="checkbox"/>
E.6. Skype	<input type="checkbox"/>
E.7. Orkut	<input type="checkbox"/>
E.8. Hi Five	<input type="checkbox"/>
E.9. Myspace	<input type="checkbox"/>
E.10 Google +	<input type="checkbox"/>
E.11. Otros servicios no mencionados aquí	<input type="checkbox"/>
E.12. Ninguno de los anteriores	<input type="checkbox"/>

F) Uso de herramientas informáticas.

F.1.) Si piensas en tus propias habilidades para utilizar el ordenador y navegar por Internet, dirías que tu nivel de manejo como usuario es:

Muy alto	<input type="radio"/>
Alto	<input type="radio"/>
Medio	<input type="radio"/>
Bajo	<input type="radio"/>
Muy bajo	<input type="radio"/>

F.2.) A menudo, nuestros hijos e hijas nos sorprenden con sus conocimientos y nos ayudan a hacer cosas. ¿Con qué frecuencia tu hijo/a de \_\_\_\_ años te ayuda a hacer cosas con el ordenador y/o Internet?

Frecuentemente	<input type="radio"/>
Ocasionalmente	<input type="radio"/>
Casi nunca	<input type="radio"/>
Nunca	<input type="radio"/>
No sabe o no responde	<input type="radio"/>

G) Valores y socialización de los hijos.

Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Utiliza para ello una escala de 1 a 10 donde 1 significa "muy en desacuerdo" y 10 significa "muy de acuerdo".

	Muy en desacuerdo										Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
G.1.) La disciplina es fundamental en la crianza de hijos e hijas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.2.) La libertad es muy importante en la crianza de hijos e hijas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.3.) Nuestros hijos e hijas necesitan normas firmes y claras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.4.) Nuestros hijos e hijas deben aprender de sus propios errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.5.) Debemos proteger a nuestros hijos e hijas para que no cometan errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.6.) La confianza es muy importante en la crianza de hijos e hijas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.7.) Si damos mucha independencia a nuestros hijos e hijas, pueden cometer muchos errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.8.) La comprensión es lo más importante en la crianza de hijos e hijas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.9.) Debemos proteger a nuestros hijos e hijas de las amenazas del mundo exterior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.10. Es muy importante que niños y adolescentes respeten a los adultos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.11. Es necesario establecer relaciones simétricas con nuestros hijos e hijas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.12. Cuidar a nuestros hijos e hijas implica aplicar normas estrictas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.13. Es fundamental que nuestros hijos e hijas sean educados con valores religiosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

**Fin del cuestionario**

\*\*\*

## Anexo 2: Matriz cuestionario padres/madres de adolescentes (forma B).

**Introducción:** “Muchas gracias por aceptar participar en esta encuesta. Te haremos algunas preguntas sobre tu consumo de Internet y el de tus hijos y/o hijas. Además, te plantearemos algunas preguntas generales acerca de otros temas relacionados con la crianza de hijos e hijas”.

- A) Filtro [estos títulos en negrilla no se ven en la encuesta. Corresponde a la dimensión del instrumento y pauta de secciones para codificación de variables]

A.1.) Señala cuántos/a hijos/as de entre 10 y 17 años tienes [los que responden 1: pasan a A.2; todos los otros valores: pasa a A.3.]

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	Más de 4

A. 2.) Señala qué edad exacta tiene tu hijo/a de entre 10 y 17 años.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	11	12	13	14	15	16	17

[En adelante se inserta la edad en cada “\_\_\_”; para quienes responden entre 10 y 13 se aplica la Forma A, para quienes responden entre 14 y 17 se aplica la Forma B]

A. 3.) Señale qué edad exacta tiene tu hijo/a de entre 10 y 17 años que ha cumplido años más recientemente.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	11	12	13	14	15	16	17

[En adelante se inserta la edad en cada “\_\_\_”; para quienes responden entre 10 y 13 se aplica la Forma A, para quienes responden entre 14 y 17 se aplica la Forma B]

A.4.) Señala el sexo de tu hijo/a de (p.A3) años.

1.	Hombre	<input type="radio"/>
2.	Mujer	<input type="radio"/>

B) Normas en el hogar.

Señala si tu hijo/a de (p.A3) años... **[Se mantiene este enunciado y se presentan aleatoriamente las preguntas más abajo. Se mantiene además las etiquetas “Sí”, “No” y “no sabe o no responde”]**

	Sí	No	No sabe o no responde
B.1.) Tiene un límite de tiempo máximo para utilizar el ordenador en casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.2.) Puede utilizar el ordenador solamente en compañía de adultos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.3.) Puede utilizar el ordenador solamente para deberes escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.4.) Tiene prohibido acceder a ciertos contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.5.) Tiene prohibido participar en redes sociales (como Facebook o Tuenti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.6.) Tiene prohibido usar el ordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.7.) Tiene prohibido comprar por Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.8.) Tiene prohibido usar el ordenador y otros aparatos como la televisión o la radio al mismo tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.9.) Sólo puede utilizar el ordenador si antes ha hecho sus deberes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.10.) Puede utilizar Internet exclusivamente en determinados horarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B.11.) Algunas instituciones y empresas desarrollan guías y manuales para que padres y madres guíen el uso responsable de Internet por parte de sus hijos e hijas. **[Se mantiene el enunciado mientras se aplican B.11, B12 y B13]**

¿Has utilizado usted material de este tipo?

1.	Sí	<input type="radio"/>
2.	No	<input type="radio"/>
3.	No sabe o no responde	<input type="radio"/>

**[Responde 1: pasa a B12; responde 2: pasa a B13 responde 3, pasa a C1]**

B.12.) Los manuales o guías para padres y madres para el uso responsable de Internet que has utilizado te han resultado...

1.	Muy útiles	<input type="radio"/>
2.	Útiles	<input type="radio"/>
3.	Poco útiles	<input type="radio"/>
4.	Totalmente inútiles	<input type="radio"/>
5.	No sabe o no responde	<input type="radio"/>

B.13.) No has utilizado manuales o guías de padres y madres para el uso responsable de Internet porque...

- |    |  |                       |
|----|--|-----------------------|
| 1. | No los conoces   | <input type="radio"/> |
| 2. | Busco otro tipo de apoyo para guiar el uso responsable de Internet.    | <input type="radio"/> |
| 3. | No me interesa obtener apoyo para guiar el uso responsable de Internet | <input type="radio"/> |
| 4. | No creo que este tipo de material sea útil                             | <input type="radio"/> |
| 5. | No sabe o no responde  | <input type="radio"/> |

C) Mediación de contenidos y uso.

Señala la frecuencia con que realizas la siguiente actividad con tu hijo/a de \_\_\_\_ años **[Se mantiene el enunciado y las preguntas se presentan una a una aleatoriamente. Las etiquetas de las alternativas también se mantienen]**

	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca	Ns/Nr
C.1.) Le acompaño mientras navega por Internet	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
C.3.) Hablo sobre las cosas que ve y hace en Internet	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
C.4.) Le sugiero a mi hijo/a sitios web que me parecen interesantes	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
C.5.) Doy consejos a mi hijo/a sobre cómo evitar peligros en el uso de Internet	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
C.6.) Converso con mi hijo/a sobre acontecimientos que se informan en Internet que a usted le parecen relevantes	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

C.7.) Existen herramientas para controlar el uso de ordenador, tales como filtros que bloquean sitios y controladores de tiempo. ¿Has utilizado alguna de estas herramientas en el ordenador que usa tu hijo/a de \_\_\_\_ años?

- |    |                          |                       |
|----|--------------------------|-----------------------|
| 1. | Si                       | <input type="radio"/> |
| 2. | No                       | <input type="radio"/> |
| 3. | No conoce estos sistemas | <input type="radio"/> |
| 4. | No sabe o no responde    | <input type="radio"/> |

D) Percepción de riesgos.

Señale su grado de acuerdo con la siguiente afirmación, donde 1 significa Muy en desacuerdo y 10 Muy de acuerdo: **[Se mantiene el encabezado y más abajo las preguntas se presentan una a una, aleatoriamente. Se mantiene también las etiquetas de escala “Muy de acuerdo” y “muy en desacuerdo”]**

	Muy en desacuerdo										Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
D.1.) Internet es un medio seguro para los y las adolescentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.2.) Es muy fácil que adultos con malas intenciones contacten adolescentes por Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.3.) Es muy frecuente que los y las adolescentes sean objeto de engaños en Internet por parte de adultos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.4.) Los y las adolescentes pueden correr más peligros al navegar en Internet que al salir a la calle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.5.) Internet puede dañar el desarrollo normal de los y las adolescentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.6.) Internet hace que muchos adolescentes tengan poca vida social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.7.) Las personas habitualmente exageran sobre los peligros que hay en Internet para los adolescentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.8.) Si los y las adolescentes ponen fotografías en internet, pueden ser utilizadas maliciosamente por otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.9.) Los y las adolescentes pueden desarrollar una adicción a Internet con mucha facilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
D.10.) Internet hace que los y las adolescentes desarrollen relaciones superficiales con otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

E) Uso personal de redes sociales y mensajería.

¿Tiene usted cuenta o perfil en alguno de estos servicios? (Puede marcar más de una opción). **[Si marca 12 se bloquean las otras opciones]**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| E.1) Facebook                             | <input type="checkbox"/> |
| E.2) Tuenti                               | <input type="checkbox"/> |
| E.3) Messenger (live, msn, yahoo)         | <input type="checkbox"/> |
| E.4) Linked In                            | <input type="checkbox"/> |
| E.6) Skype                                | <input type="checkbox"/> |
| E.7) Orkut                                | <input type="checkbox"/> |
| E.8) Hi Five                              | <input type="checkbox"/> |
| E.9) Myspace                              | <input type="checkbox"/> |
| E.10) Google +                            | <input type="checkbox"/> |
| E.11) Otros servicios no mencionados aquí | <input type="checkbox"/> |
| E.12) Ninguno de los anteriores           | <input type="checkbox"/> |

F) Uso de herramientas informáticas.

F.1. Si piensas en tus propias habilidades para utilizar el ordenador y navegar por Internet, dirías que tu nivel de manejo como usuario es:

Muy alto	<input type="radio"/>
Alto	<input type="radio"/>
Medio	<input type="radio"/>
Bajo	<input type="radio"/>
Muy bajo	<input type="radio"/>

F.2. A menudo nuestros hijos e hijas nos sorprenden con sus conocimientos y nos ayudan a hacer cosas. Señala con qué frecuencia tu hijo/a de \_\_\_\_ años te ayuda a hacer cosas con el ordenador y/o Internet:

Frecuentemente	<input type="radio"/>
Ocasionalmente	<input type="radio"/>
Casi nunca	<input type="radio"/>
Nunca	<input type="radio"/>
No sabe o no responde	<input type="radio"/>

Fin del cuestionario  
\*\*\*

### Anexo 3: versión online de encuesta aplicada.



**nice quest**

Encuesta

Muchas gracias por participar en este nuevo estudio.

Pulsa **Siguiente** para empezar.

Progress bar: 5%

[Siguiente >>](#)  
[Volver página](#)

Powered by **Nicequest**



**nice quest**

Encuesta

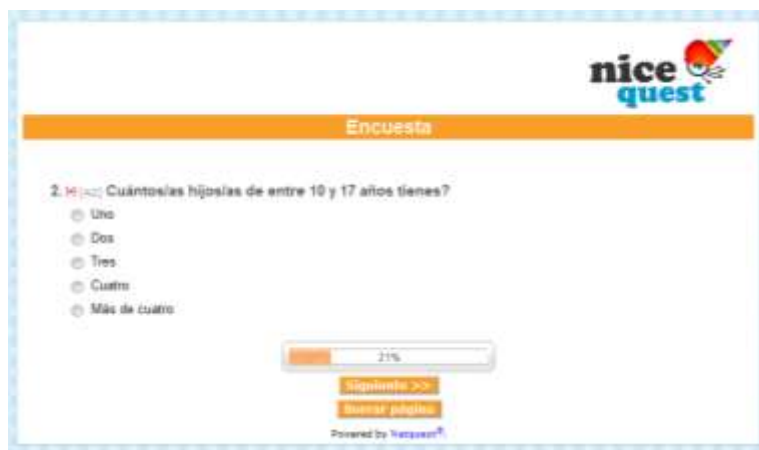
1. **H** ¿Tienes un hijo o una hija de entre 10 y 17 años?

☐ Sí  
☐ No

Progress bar: 10%

[Siguiente >>](#)  
[Volver página](#)

Powered by **Nicequest**



**nice quest**

Encuesta

2. **H** ¿Cuántos/as hijos/as de entre 10 y 17 años tienes?

☐ Uno  
☐ Dos  
☐ Tres  
☐ Cuatro  
☐ Más de cuatro

Progress bar: 21%

[Siguiente >>](#)  
[Volver página](#)

Powered by **Nicequest**

Encuesta

3. **H** (4): ¿En qué comunidad autónoma vives?

- ☐ Andalucía
- ☐ Aragón
- ☐ Principado de Asturias
- ☐ Illes Balears
- ☐ Canarias
- ☐ Cantabria
- ☐ Castilla y León
- ☐ Castilla-La Mancha
- ☐ Catalunya
- ☐ Comunitat Valenciana
- ☐ Extremadura
- ☐ Galicia
- ☐ Madrid
- ☐ Murcia
- ☐ Navarra
- ☐ País Vasco
- ☐ La Rioja
- ☐ Ceuta
- ☐ Melilla



[Siguiente >>](#)

[Volver página](#)

Powered by [Netquest](#)

Encuesta

¿Cuál es la edad de tu hijo/a de 10 a 17 años que ha cumplido años más recientemente?

5. **H** (4): Anota la edad a continuación.

- ☐ 10 años
- ☒ 11 años
- ☐ 12 años
- ☐ 13 años
- ☐ 14 años
- ☐ 15 años
- ☐ 16 años
- ☐ 17 años



[Siguiente >>](#)

[Volver página](#)

Powered by [Netquest](#)

Encuesta

6. **H** (4): Tu hijo/a de 11 años es...

- ☐ Un niño
- ☐ Una niña




[Siguiente >>](#)

[Volver página](#)

Powered by [Netquest](#)





Encuesta

6. H <sup>[A42]</sup> Tu hijo/a de 14 años es...

☐ Un niño  
☒ Una niña

36%

[Siguiente >>](#)  
[Borrar página](#)

Powered by [Netquest](#)®



Encuesta

7. H Tu hijo/a de 11 años...

	Sí	No	No sé
[X.1] Puede utilizar el ordenador solamente en compañía de adultos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[X.1] Tiene un límite de tiempo máximo para utilizar el ordenador en casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[X.2] Tiene prohibido acceder a ciertos contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[X.3] Tiene prohibido usar el ordenador y otros aparatos como la televisión o la radio al mismo tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[X.4] Puede utilizar Internet exclusivamente en determinados horarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
[X.4] Tiene prohibido usar el ordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[X.5] Tiene prohibido comprar por Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[X.6] Tiene prohibido participar en redes sociales (como Facebook o Tuenti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[X.7] Puede utilizar el ordenador solamente para deberes escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[X.8] Sólo puede utilizar el ordenador si antes ha hecho sus deberes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42%

[Siguiente >>](#)  
[Borrar página](#)

Powered by [Netquest](#)®



**Encuesta**

Algunas instituciones y empresas desarrollan guías y manuales para que padres y madres orienten el uso responsable de Internet por parte de sus hijos e hijas.

8. (9.1.1) ¿Has utilizado algún material de este tipo?

☐ Sí  
☐ No  
☐ No lo sé

0%

[Siguiente >>](#)  
[Volver página](#)

Powered by [Netquest](#)®



**Encuesta**

Algunas instituciones y empresas desarrollan guías y manuales para que padres y madres orienten el uso responsable de Internet por parte de sus hijos e hijas.

10. (9.1.2) Los manuales o guías para padres y madres para el uso responsable de Internet que has utilizado te han resultado...

☐ Muy útiles  
☐ Útiles  
☐ Poco útiles  
☐ Totalmente inútiles  
☐ No sé

0%

[Siguiente >>](#)  
[Volver página](#)

Powered by [Netquest](#)®



**Encuesta**

11.  ¿Con qué frecuencia realizas estas actividades con tu hija de 11 años?

	Frecuentemente	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca	No lo sé
11.1  Hablamos sobre las cosas que chicos y chicas hacen en Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.2  En casa hablamos sobre sitios web que me parecen interesantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.3  Doy consejos sobre cómo evitar peligros en el uso de Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.4  Discutimos sobre la calidad de las noticias que se difunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.5  Navegamos juntos por Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.6  Charlamos sobre acontecimientos en Internet que me parecen relevantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1/6

[Seguiente >>](#)  
[Volver <<](#)

Powered by [Netquest](#)



**Encuesta**

12.  Existen herramientas para controlar el uso del ordenador, tales como filtros que bloquean sitios y controladores de tiempo. ¿Utilizas alguna de estas herramientas en el ordenador que usa tu hija de 11 años?

☐ Sí  
☐ No  
☐ No conozco estos sistemas  
☐ No lo sé

1/6

[Seguiente >>](#)  
[Volver <<](#)

Powered by [Netquest](#)

Encuesta

13.14 Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. Utiliza para ello una escala de 1 a 10, donde 1 significa "muy en desacuerdo" y 10 significa "muy de acuerdo". Las puntuaciones intermedias servirán para matizar tu opinión.

	Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Muy de acuerdo
[DB.1] Niños y niñas pueden correr más peligros al navegar en Internet que al salir a la calle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.2] Internet hace que niños y niñas desarrollen relaciones superficiales con otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.3] Es muy fácil que adultos con malas intenciones contacten con niños y niñas por Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.4] Las personas habitualmente exageran sobre los peligros que hay en Internet para niños y niñas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.5] Internet puede dañar el desarrollo normal de niños y niñas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.6] Niños y niñas pueden desarrollar una adicción a Internet con mucha facilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.7] Es muy frecuente que niños y niñas sean engañados por adultos en Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.8] Si niños y niñas ponen fotografías en Internet, éstas pueden ser utilizadas maliciosamente por otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.9] Internet hace que muchos niños y niñas tengan poca vida social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.1] Internet es un medio seguro para niños y niñas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

73%

Siguiente >>

Borrar página

Powered by Netquest®

Encuesta

13.14 Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. Utiliza para ello una escala de 1 a 10, donde 1 significa "muy en desacuerdo" y 10 significa "muy de acuerdo". Las puntuaciones intermedias servirán para matizar tu opinión.

	Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Muy de acuerdo
[DB.5] Internet puede dañar el desarrollo normal de los y las adolescentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.2] Es muy fácil que adultos con malas intenciones contacten adolescentes por Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.3] Es muy frecuente que los y las adolescentes sean objeto de engaños en Internet por parte de adultos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.6] Internet hace que muchos adolescentes tengan poca vida social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.9] Los y las adolescentes pueden desarrollar una adicción a Internet con mucha facilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.1] Internet es un medio seguro para los y las adolescentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.10] Internet hace que los y las adolescentes desarrollen relaciones superficiales con otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.7] Las personas habitualmente exageran sobre los peligros que hay en Internet para los adolescentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.4] Los y las adolescentes pueden correr más peligros al navegar en Internet que al salir a la calle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[DB.8] Si los y las adolescentes ponen fotografías en Internet, pueden ser utilizadas maliciosamente por otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

73%

Siguiente >>

Borrar página

Powered by Netquest®



**Encuesta**

14. **M** [71]: ¿Tienes cuenta o perfil en alguno de estos servicios?

☐ Facebook  
☐ Tuenti  
☐ Messenger (live, msn, yahoo...)  
☐ Linked In  
☐ Skype  
☐ Orkut  
☐ Hi Five  
☐ Myspace  
☐ Google+  
☐ Otros servicios no mencionados aquí  
☐ Ninguno de los anteriores

100%

Siguiente >>

Volver página

Powered by 



**Encuesta**

15. **M** [71]: Si piensas en tus propias habilidades para utilizar el ordenador y navegar por Internet, dirías que tu nivel de manejo como usuario es:

☐ Muy alto  
☐ Alto  
☐ Medio  
☐ Bajo  
☐ Muy bajo

100%

Siguiente >>

Volver página

Powered by 



**Encuesta**

16. **M** [72]: A menudo, nuestros hijos e hijas nos sorprenden con sus conocimientos y nos ayudan a hacer cosas. ¿Con qué frecuencia tu hijo/a de 11 años te ayuda a hacer cosas con el ordenador y/o Internet?

☐ Frecuentemente  
☐ Ocasionalmente  
☐ Casi nunca  
☐ Nunca  
☐ No lo sé

100%

Siguiente >>

Volver página

Powered by 



## Encuesta

Muchas gracias por completar la encuesta.

Haz clic en "ENVIAR" para obtener tus puntos-caracola

100%

**ENVIAR**

Borrar página

Powered by [Netquest](#)

### Anexo 4: Guión entrevista padres/madres

Dimensión	Subdimensión/preguntas tipo	
1) Estructura hogar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrantes estables del hogar.</li> <li>- Integrantes no estables del hogar</li> </ul>	
2) Equipamiento	- Equipamiento del hogar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador (es)</li> <li>- Internet</li> <li>- Televisores</li> <li>- Teléfono</li> <li>- Consolas video juego</li> </ul>
	- Personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Telefonía móvil.</li> <li>- Ordenadores portátiles.</li> <li>- Otros.</li> <li>- Telefonía móvil.</li> </ul>
	- Otros integrantes del hogar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Telefonía móvil.</li> <li>- Ordenadores portátiles.</li> <li>- Otros.</li> </ul>
3) Uso te tecnologías	- Uso personal	- Artefacto
		- Frecuencia
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades.</li> <li>- Lugar</li> <li>- Historia personal con tecnologías.</li> <li>- Valoración personal sobre uso de tecnologías.</li> </ul>
	- Uso tecnológico de hijos	- Artefacto
		- Frecuencia
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades.</li> <li>- Lugar</li> <li>- ¿Qué piensas de estas tecnologías actividades?</li> </ul>
4) Riesgos	- Generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué riesgos pueden correr chicos/as como tu hijo/a?</li> <li>- ¿Quiénes son los/las que están en más riesgo?</li> <li>- ¿Qué les puede pasar?</li> </ul>
	- En el uso de tecnología	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué riesgos pueden correr chicos/as como tu hijo/a?</li> <li>- ¿Quiénes son los/las que están en más riesgo?</li> <li>- ¿cómo se pueden evitar?</li> </ul>
5) Normas	- Normas en hogar uso de medios/tecnología.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿existen normas en casa para el uso de internet?</li> <li>- ¿Cuáles?</li> <li>- Indagar por artefactos</li> </ul>
	- Normas fuera del hogar uso tecnologías	- ¿existen normas para el uso de tecnología fuera de casa?
	- Objetivo de las normas	- ¿Cuál es el objetivo de estas normas?
6) Agentes responsables	- Personas y entidades a cargo de seguridad de menores	- ¿Quién tiene que cuidar a los chicos y las chicas?
7) Percepción global de pre adolescencia y la adolescencia.	- Dimensión actual	- ¿Qué piensas de las nuevas generaciones de chicos y chicas de la edad de su hijo/a?
	- Comparación con experiencia personal y pasado	- ¿hay diferencias con tu experiencia de ser niño/a - adolescente?
	- Futuro	- ¿Cómo imaginas el futuro cercano de estas nuevas generaciones?

## Anexo 5: Guión entrevistas individuales con adolescentes

Dimensión	Subdimensión/preguntas tipo	
1) Usos de TICs	Equipamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Tienes Móvil? ¿de qué tipo? ¿con cámara? ¿para qué lo usas?</li> <li>- ¿Tienes consola (Xbox, Nintendo, PS)? ¿Cuánto la usas? ¿con quién? ¿Cuándo?</li> </ul>
	Usos TICs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Con que frecuencia te conectas a internet? ¿Cuántas horas al día? ¿Dónde? ¿En casa?</li> <li>- ¿Qué cosas haces con internet? ¿Usas redes sociales? ¿Messenger? ¿subes videos?</li> <li>- ¿Cuántos contactos tienes? ¿a quienes incluyes como contacto? ¿de dónde son?</li> <li>- ¿Has conocido gente por internet?</li> <li>- ¿Compartes cosas por internet? ¿fotos?</li> <li>- ¿hay algo que te sorprenda de estas tecnologías</li> <li>- ¿Dónde las usas?</li> <li>- Dentro del hogar ¿en qué habitación usan TICs?</li> </ul>
	Futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Te imaginas cómo serán estas tecnologías en el futuro?</li> </ul>
2) Percepción de riesgos	Uso general de TICs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué riesgos tiene usar internet? ¿hay gente mala? ¿quiénes? ¿Qué hacen?</li> <li>- ¿Hay algo de internet que te asusta?</li> <li>- ¿cómo controlas la privacidad de tus cuentas y la información que compartes?</li> <li>- ¿Hay sitios no seguros?</li> </ul>
	Identificación de vulnerables	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hay personas que corren riesgo? ¿Quiénes? ¿qué puede pasar?</li> </ul>
	Fuentes de información sobre riesgos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Has recibido información sobre riesgos del uso de internet? ¿Quién te ha informado?</li> </ul>
3) Familia y mediación	Normas/reglas (mediación restrictiva)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay reglas casa para el uso de internet.</li> <li>- Usas internet en compañía de tus padres</li> <li>- Tus padres tienen acceso a tus cuentas? (Facebook, Tuenti, twitter, msn, e- mail, etc.)</li> </ul>
	Media literacy/mediación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hablas con tus padres acerca de lo que haces n Internet y sus posibles riesgos?</li> <li>- ¿Navegas en internet en compañía de padres y/u otros adultos?</li> </ul>
4) Responsabilidad de instituciones	Identificación de roles sociales para la prevención	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿quién debe ayudarnos a evitar peligros?</li> </ul>
5) Propuestas para controlar riesgos	Identificación de agentes y acciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿qué se puede hacer?</li> </ul>



## Anexo 6: Guión grupos de discusión y entrevistas grupales con preadolescentes y adolescentes

Dimensión	Sub dimensión/preguntas tipo	
1) Usos de TICs	Equipamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Se imaginan cómo será el futuro de Internet</li> <li>- ¿Tienen Móvil? ¿de qué tipo? ¿con cámara? ¿para qué lo usan?</li> <li>- ¿Tienen consolas (Xbox, Nintendo, PS)? ¿Cuánto la usan? ¿con quién?</li> </ul>
	Usos TICs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Con que frecuencia se conectan a internet? ¿Cuántas horas al día? ¿Dónde? ¿En casa?</li> <li>- ¿Qué cosas hacen con internet? ¿Usan redes sociales? ¿Messenger? ¿suben videos?</li> <li>- ¿Quiénes tienen redes sociales? ¿Cuántos amigos tienen? ¿a quienes incluyen como amigos? ¿de dónde son?</li> <li>- ¿Han conocido gente por internet?</li> <li>- ¿Comparten cosas por internet? ¿fotos?</li> <li>- ¿hay algo que les sorprenda sobre estas tecnologías</li> <li>- ¿Dónde las usan?</li> <li>- Dentro del hogar ¿en qué habitación usan TICs?</li> </ul>
	Futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿se imaginan como serán estas tecnologías en el futuro?</li> </ul>
2) Percepción de riesgos	Uso general de TICs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué riesgos tiene usar internet? ¿hay gente mala? ¿quiénes? ¿Qué hacen?</li> <li>- ¿Hay algo de internet que les asusta?</li> <li>- ¿cómo controlan la privacidad de sus cuentas y la información que comparten?</li> <li>- ¿Hay sitios no seguros?</li> </ul>
	Identificación de vulnerables	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hay personas que corren riesgo? ¿Quiénes? ¿qué les puede pasar?</li> </ul>
	Fuentes de información sobre riesgos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Han recibido información sobre riesgos del uso de internet? ¿Quién les ha informado?</li> </ul>
3) Familia y mediación	Normas/reglas (mediación restrictiva)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay reglas en sus casas para el uso de internet.</li> <li>- Usan internet en compañía de sus padres</li> <li>- Tienen acceso sus padres a las cuentas (Facebook, Tuenti, Twitter, MSN, e- mail, etc.)</li> </ul>
	Media literacy/mediación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hablan con sus padres sobre el uso que hacen de Internet y sus posibles riesgos?</li> <li>- ¿Navegan en internet en compañía de padres y/u otros adultos?</li> </ul>
4) Responsabilidad de instituciones	Identificación de roles sociales para la prevención	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿quién debe ayudarnos a evitar peligros?</li> </ul>
5) Propuestas para controlar riesgos	Identificación de agentes y acciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿qué se puede hacer?</li> </ul>

## **Anexo 7: Certificación de trabajo de campo online.**

### **CERTIFICADO**

Oriol Llauradó, Responsable de captación de panelistas de la empresa Netquest, certifica que el Sr. Patricio Cabello Cádiz, pasaporte: 13.257.988-1, ha desarrollado un proyecto de investigación con el apoyo de nuestra empresa, en el marco de un convenio de servicios.

Netquest ha asistido al Sr. Cabello en una fase de su tesis doctoral, programando un cuestionario en formato WEB y realizando el trabajo de campo online con una muestra de 1.200 personas distribuidas en 17 comunidades autónomas de España, actividades que se desarrollaron entre el 04/07/2011 y el 21/07/2011.

Se otorga el presente certificado a petición del interesado para los fines que estime conveniente.

Fdo.



Oriol Llauradó

Barcelona, 27 de marzo de 2012

## **Anexo 7: Consentimiento informado hijos/as.**

### **AUTORIZACIÓN**

Mediante este documento declaro estar informado/acerca de los contenidos generales de la investigación doctoral desarrollada por el Psicólogo Patricio Cabello, NIE: Y0068332J, doctorando del Departamento de Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid.

Esta investigación se centra en el uso que niños, adolescentes, padres y madres hacen de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs). El título provisional de esta investigación es *Análisis socio-psicológico multidimensional de los riesgos en el uso de TICs por parte de preadolescentes y adolescentes*.

He participado en una actividad, en la cual se ha producido información relevante para esta investigación. Autorizo el uso de parcial o completo de la información obtenida para análisis científico y su difusión en medios estrictamente académicos.

Nombre hijo/a: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

Madrid, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## **Anexo 8: Consentimiento informado padres/madres**

### **AUTORIZACIÓN**

Mediante este documento entrego mi autorización a Patricio Cabello, doctorando del Departamento de Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid, NIE: Y0068332J, para el uso de información entregada en una entrevista realizada el \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, en el marco de una investigación centrada en el uso de Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs), cuyo título provisional es *Análisis socio-psicológico multidimensional de los riesgos en el uso de TICs por parte de preadolescentes y adolescentes*.

Autorizo además la difusión de la información obtenida en medios académicos donde no se entregará información que permita identificar a los informantes ni a sus familias.

Nombre \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Madrid, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Anexo 9: textos para creación de historias.

<b>Comunicación y encuentros con personas desconocidas</b>	<i>María tiene un nuevo amigo en Tuenti, se llama Juan, nunca se han visto pero llevan varias semanas chateando y tienen muchas cosas en común. El otro día Juan le propuso que se conocieran en persona. María tiene dudas, pero él insiste en verse, le ha propuesto que pueden reunirse cerca de su casa.</i>
<b>Sobreexposición de fotos en la red;</b>	<i>Ana y María son dos buenas amigas que van a la misma clase. María ha llegado hoy al cole y Ana ni le ha mirado. Cuando se acerca a ella, ésta le dice que le deje en paz que está muy enfadada porque María ha colgado en Facebook unas fotos de ella que no le gustan.</i>
<b>Uso excesivo de internet.</b>	<i>Daniel pasa muchas horas en el ordenador, mirando perfiles en sus redes sociales, chateando y leyendo blogs. Sus calificaciones han bajado mucho en el último tiempo, se le nota cada vez más callado y parece no tener interés en salir de casa. María, una compañera del instituto está muy preocupada, piensa que a Daniel algo le sucede.</i>
<b>Ciberbullying (pasivo y activo).</b>	<i>Beatriz es una chica que en general tiene un buen comportamiento y calificaciones sobresalientes en el instituto. Su madre está muy sorprendida porque en la última reunión en el Instituto le han comunicado que Beatriz ha participado del hostigamiento y maltrato de una compañera a través de una red social. Beatriz le explica a su madre que no es nada importante, dice: “son cosas que pasan en Internet”</i>

## **‘Putting fences to the open field’ Adolescents, early adolescents, parents and technologies as agents in the social construction of risks in the use of ICTs**

### **Introduction**

Early adolescents and adolescents use digital media in a particular way: They integrate technologies such as social networks into their daily lives with the purpose of producing their social age: articulating prestige, status, community, sexuality, identity and many other dimensions relevant to the development at this stage. Following Peter Blos’ (2003) work, we can state that these aspects are fundamental tools in understanding how and why young people may be vulnerable.

Digital media also have a fundamental influence on the way younger people’s social life is scheduled and structured. In this sense, digital media and social networks are essential for the expression of certain dimensions of adolescents’ lives, otherwise tightly restricted by the rules of socialization (Boyd, 2007), helping to coordinate their social lives outside home (Boyd and Ellison, 2007).

The multiple phenomena associated with these uses have led to investigations into how the risks associated with these uses come about and are handled (Livingstone, 2010). These risk constructions seem to be influenced by high public anxiety and moral panic, which are mainly related to the uncertainty of dealing with new and complex technologies (Garmendia, Garitaonandia, Martínez and Casado, 2011). Exploring the creative discourse of early adolescents and adolescents allows us to understand the process of social production of risks, and to take young people as informants of their own reality avoiding adult biases.

Games and leisure activities work as powerful forms of expression and creation (Erikson, 1972). In this sense, Gauntlett (2007, 2011) states that creative activities are a way to explore the link between modern media and social and psychological dimensions like identity, emotions and fantasies. The construction of creative handcrafts allows the

projection and transformation of what the creators think and feel, giving a great opportunity to researchers to arrive to further conclusions than with other techniques and analysis models. Denzin has pointed out the importance of narration and performance in the process on qualitative research (Denzin, 1997). Creative and participatory methods, including stories, theater and poetry have been used to study youth beliefs and representation of risks in contexts of social exclusion (Fenge, Hodges, and Cutts, 2011).

Parents and public opinion are increasingly worried about the risks that might rise from the use of ICTs by adolescents and early adolescents, forming what some scholars are calling a moral panic (Garmendia, 2011).

Rather than a classic influence approach that tries to establish the relation between messages and behavior, the ICTs landscape needs to be studied following a more complex approach that considers human and non-human agents as a complex whole. The central aim of this research is to describe and explain the uses of ICTs by early adolescents and adolescents, and the construction of risks associated to them, considering the points of view of parents, early adolescents and adolescents.

### *Spanish young people and ICTs*

The internet service coverage in Spain has reached 63.9% of households in 2011 (4% more than 2010), and 97% of connections are ADSL broadband; 71.5% of the households have at least one computer, which is part of the general trend of increasing technological equipment of Spanish homes and individuals. Among the 87% of Spanish children from 10 to 15 years old that have used internet in the last three months, nearly 95% used a personal computer and 67% used a personal mobile phone (INE, 2011).

Spain ranks within the European scene as a country with a low internet consumption and a medium-level risk for children (Hasebrink, Livingstone, and Haddon, 2009). The EU Kids Online survey shows that 84% of Spanish children from 9 to 16 years old who use the internet usually do so at home, which is very close to the European average (85%); 97% of Spanish children (9 to 16 years old) from high-income families use the internet at home, against 88% of medium-income children and 76% of low-income ones. At the same time, the exact place where they use it at home seems to be related to living conditions and the way privacy is conceived by different social

groups. In this sense, 44% of Spanish children from lowest socioeconomic levels use the internet in their rooms against 35% of those with the highest socioeconomic status. In a similar way, 63% of children with a high socioeconomic status use the internet every day or almost every day while such frequently it is used by 55% of the children from a poor environment (Garmendia, et al, 2011).

### *Risks and ICTs' use*

Risks arise as consequences of systems that display a self-referential logic, depending on the structural conditions of each observer (functional systems, organizations, consciousness, etc.). On this basis, research on the construction of risks deals with the reconstruction of a multiple contingency phenomenon that as such offers different perspectives to different observers (Luhmann, 1993). Potentially harmful situations for children, like bullying victimization, meeting strangers and exposure to sexual content, are underestimated by parents whose children are affected by these situations. This phenomenon is even more dramatic when we consider data from lower-income and socially excluded families (Livingstone, Haddon, Görzig, and Ólafsson, 2011). Livingstone, Görzig, and Ólafsson (2011) pointed out that disadvantaged children have parents with a lower educational level, less literacy in the use of media, and less confidence about their own skills to be their children's mediators. While these children do not feel more upset or at risk than the average, those that belong to discriminated-against groups are more likely to report online risk.

Concerning the disadvantage children, an important subject on this research, risks theory says that risks are not distributed evenly across society. Even though the ultimate effects of risks are distributed to wide social structures of society, those who are historically disadvantaged are also the ones more frequently affected by risks (Beck, 1998).

### *Mediation of ICTs and traditional media*

The concept of mediation has been mostly linked to parental mediation. This phenomenon has become much more important since the 1980s, referring mostly to parental control of television. Warren (2005) defines parental mediation as “any strategy parents use to control, supervise, or interpret content” (p. 212). Nathanson (1999) states that parental mediation includes three forms: active, restrictive, and co-viewing. Notions



referred to forms of parental control of children and adolescents have been applied to media and ICTs research. That is the case of monitoring, defined as attention to activities and forms of adaptations (Dishion and McMahon, 1998), and more strongly, as tracking and surveillance of a child's activities (Stattin and Kerr, 2000).

In order to describe parental mediation on adolescents, Livingstone and Helsper (2008) created four categories of parental mediation using factor analysis: 1) *active co-use*; 2) *interaction restrictions*; 3) *technical restrictions*; and 4) *monitoring*. As main conclusions, they state that parents try to use strategies already developed for television. Parents' strategies tend to be more social, like active co-use, than technical and monitoring. Surprisingly, these researchers found that parental mediation does not significantly result in the reduction of online risk. Data only show a significant reduction in the case of parental restriction of user-user interaction.

In the context of the EU Kids Online Project, a list of social support and mediation actions from different sources, including parents, teachers, media and peers were defined and evaluated: 1) *active mediation of the child's internet use*; 2) *active mediation of the child's internet safety*; 3) *restrictive mediation* (rules and norms); 4) *monitoring* (checking navigation records); 5) *technical mediation of the child's internet use*; 6) *teachers' mediation*; 7) *peer mediation of the child's internet safety* (Livingstone, Haddon, Görzig, and Ólafsson, 2011). The advantage of this taxonomy is that it shows mediation as a complex phenomenon with many sources that are evaluated by children. The authors found that 56% of parents tell their children how to behave towards others online, whereas 52% discuss with the adolescents the aspects that might bother them. Only 36% helped their child when something arose in the past (36%). A strong majority of parents (85%) restrict children's disclosure of personal information. One in two parents monitors their child's internet use (after use), making this the least preferred strategy by comparison with positive support, safety guidance or making rules about internet use.

#### *Human and non-human agencies*

One of the most important approaches from Social Sciences is the one that indicates that society is produced, not by the interaction of human beings, but by complex dynamics in which humans and non-humans delegate to each other the

fulfillment of society itself. This complex net has been recently called actor network (Latour, 2008). According to this approach, social research involves the pursuit of the complex processes of delegation, interaction and stabilization among human and non-human agents. These two agent categories are completely equivalent, from a “symmetric anthropology” point of view, which does not necessarily distinguish between them. Thus, it is possible to set the social production process of technological artifacts and their use, by following the path through which those artifacts are stabilized and destabilized.

Interaction order: the agencies in communication. From symbolic interactionism to the self-referential social systems, the order of interaction is a production space, where people and other complex components of society get into contact with and produce social phenomena.

*Interaction order: the agencies in communication*

Symbolic interactionism is one of the theoretical framework for understanding the phenomenon raised in both its analytical understanding, and in general support of the research design, as it poses a way to understand social phenomena attending to the perspective of the actors involved given the ability of this theoretical model for understanding how actors are observed and categorized each other socially.

Similarly, symbolic interactionism allows us to observe how a social group can articulate both individual experiences, experiences with others, such as the social category to which individuals belong, thus being the only alternative approach to understand individual behavior. There is total differentiation of the internal processes of the subjects and communication with the rest of society. Both processes are articulated in a unit where actions and symbols are parts of the same process of social coordination.

Mead (1973) could observe with astonishing clarity the relationship between objects (nonhuman) and humans interacting phenomena which arise and perceived social interactions as figurations over the world. In other words, the symbolic representations of the world are always representations of observations about the interaction. To symbolic interactionism, the social significance of the facts is not a quality of consciousness, but a quality for which strictly social consciences are not necessary. Blumer (1982) explains that the nature of meaning is not in things, nor the

sense is a force that obeys the immutable structure of things, and less a quality of consciousness, but a purely social phenomenon that beliefs about things are coordinated with the beliefs of others.

In the process of interaction in which personal beliefs and others are coordinated, are instances of I and me, as two different time instances and with different backgrounds. The Self is that recognition of the subject in the experience that allows you to identify with others. The Me requires a temporary reconstruction and the participation of other agents, chiefly from memory, which allows the anticipation of the reaction of others. Mead (1973) states that "the attitudes of others that one adopts as they affect their own behavior, are the Me, and that's something that exists, but the reactions to it have not yet given" (p. 203 ).

The person that refers Mead, and this clearly departs from all the positivist assumption that initially appears to coincide, does not have a specific ontological substrate, since it is an emerging product, and while constituent of society. States: "The person is not something that exists first and then in relation to others, but, as it were, is a swirl of social power, and, so, a portion of the stream" (Mead, 1973, p. 209). Cooley goes further and states that "there is no separation between the real and the imaginary people; certainly be imagined is becoming real, in a social sense" (Cooley, 1983, p. 95).

A critical reading of these contributions of symbolic interactionism about the presentation of the person and the social environment mapping, comes from Urry (1993), who notes that some readings of symbolic interactionism accentuate the reactive nature of social actors, leaving their creative side in social situations. For example, in the case of group identification, Urry (1973) notes that it is wrong to think that people must be aware of the rules for him, so you can navigate. People do not merely act in accordance with a rule, if you are involved in ongoing procurement roles in interactions. In other words, Urry notes that agents often are unable to apply a reduced reflective of their social experience that takes the form of an awareness of the regulatory frameworks of social interactions, but people just act and fluid processes are coordinated . The position of this research aims to overcome this question by suggesting that the production of regulatory interaction ties are neither completely foregoing products every social encounter, or are products that are completely finished when the contact ceases. Interaction, in our interpretative framework, is a constant adjustment process where

certainly emerge a framework, but this does not work with a different temporality as a latency that determines roles, meanings and significance, as it probably would play classic functionalist analysis, but is permanently under construction, emerging in some cases a few operations that actually seem blind to the frameworks that regulate them, and others that produce degrees of reflexivity, for example in conflicts that calls into question the acceptable and the unacceptable handling personal information and trust management. When the latter happens, our framework interprets a new introduction of practical explanations, a first order descriptions to be interpreted by a second order, our analysis. That's why it is necessary precisely a theory that allows access to that second order, which leads to the general theory of self-referential or autopoietic social systems.

## **Methodology**

In order to achieve the central aim we have conducted interviews, focus groups and a special research tool called Creative Workshop with early adolescents and adolescents from different zones of Madrid, each zone closely related to very different socioeconomic status and cultural backgrounds. In the case of parents, they participated in focus groups, interviews workshops and a nationwide survey.

## **Main outcomes**

We have applied our analysis model reaching five orders: 1) the online/offline spheres; 2) people, personifications and the production of risks; 3) mediation and norms; 4) remembering, forgetting and uncertainty; 5) detraditionalization of family.,

### **1. The online/offline spheres**

As boyd and Ellison (2008) stated, online activities of early adolescents and adolescents are focused on everyday sociality with people they know. The interactions with grownups are much less interesting. This friends and acquaintances are usually people from their nearest environment, especially from institutionalized or semi-institutionalized contexts, like school, camps and community centers. Secondly, their contacts emerge from their interactions in the neighborhood. The exclusively online contact is very rare and usually is something they fear and reject.

Online and offline spheres dialog permanently and are not strictly separated. Space is a very important issue, because from “place to place trips” (Akrich & Latour, 1992)

material and discursive uses of technology take place. *Mobilities*, using the neologism developed by Larsen, Urry & Axhausen (2006), are expressed not only on interurban trips, but also on short movements from school to home, and even inside the very domestic place. These micromovements are closely related with the domestic construction of intimacy and identity. By this uses of movement, territories are not a lost key of social processes, but a different one from the classic approaches. Territory traduces what Maffessolli calls the “being together”, because presence and absence are quite a different place in due to ICTs.

Honesty and deception are frequently on dialog walking a fine line. We can say from our findings that it is not necessary or even productive to keep searching and alarming population about the tendency to “lie” online. Identities are ongoing process of presentation to others (Goffman, 1986), and therefore there seems to be little difference between real and unreal presentations.

## 2. People, personifications and the production of risks

In terms of the construction of the person, the persecutors and persecuted game becomes crucial to understand the risks and traffic mutation curious person to non-person. As we have seen, consumers of child pornography images to consumers after all, manage your distance away from psychological considerations (psychopathic) transforming human nonhumans. For tweens, formless threat is personified in a semantic condensation of social and personal. We refer to the doctor-gay-pederast, character upon which we could deploy an extensive interpretation that may exceed the limits of the framework that has been shaped. We can only record for the moment that these fears are crystalized in a number of previous fears, perhaps more primary, closely related to the concerns of adolescent development and preteen, whose roots, as indicated by the greater part of the theory is in ties formations in early childhood. However, what matters in this work is that the figure of potential aggressors, that for them and they are completely imaginary, replaced as a threat to those other sources of potential risk, such as teachers and other adults with whom they have contact in the absence parent.

Another aspect that is involved in production and concealment of risk is directly related to this construction, or as we call social production of social agencies. As a complementary pair of predators imagined, is the image of the vulnerable person,

continually shifted to another who is charged with a disability. In this case, the tension between being a child and adult, preteens and teenagers leads to designate primarily younger children, even for a minimum age difference, as those who are the main target of threats. They are continually "other children" who are in danger. This only appears broken when some personal experience, often full of gaps and unsophisticated, which occurs only in the speech of young women.

Identities are negotiated and constructed in interactions. The construction of the self and the other is a serious matter and determines not only who the preteen / teen Internet, but who are the others. Teens and tweens choose actively contacts, adding mainly people linked to direct their immediate surroundings, and detecting false identities in a game that requires knowledge. This is a pragmatic knowledge about the network that allows "read" the profiles, as if it were a text interpretable.

The pederast, as we have discussed previously, in the perspective of tweens and teens, is an image that oscillates between control and lack of control, modulating the images of significant adults who are either passive users of ICTs, or protecting assets, as it moves away or approaching threat. Engage parents partially to this expectation, since in the case of tweens, is precisely the concern in mediation for children not to communicate with strangers, which is maintained in some cases through adolescence.

If we discuss Latour's (2011) perspective, who notes that the relationship with social networks marks a shift from "being" to "having", we can add that this production process of self-worth by "having", obeys similar logic to production status. The others who "get" for the construction of self-image are others who must be "made" using the classic distinction of Linton (1936/1985). Not all achievements are identical, ie, they differ in their values change. Then the passage of "being" to "having" requires a value allocation system and the ethics of accounting for other use. While adults seem to believe that the amount of contact is a goal in itself, adolescents define a framework in which the multiplicity of contacts does not speak of prestige, and in fact may cause a decline in status. What is observed in the use of ICTs for teens is finding other high prestige, which allows obtaining prestige by association (basked in Reflected Glory) (Dijkstra, et. Al, 2010), and within this category not enter the family. From the point of view of status, the family has not "achieved", the subject is "attached" to it and therefore has not, in fact, can deduct prestige to present the least desirable feature: other unwanted

age. In this sense, landscapes, clothing, consumption, bind as agents in the production of personal image, coordinated with the body-technology, producing social ages, which requires a detailed review.

Moreover, it is noteworthy that although differences were found between fathers and mothers, both qualitatively and quantitatively, for the perception of risk, resulting mothers more alarmed by the threats that emerge from the use of ICT, there is no clear differentiation these apprehensions when genres are different children. In other words, the risk seems to be distributed equally between genders in the Spanish context, and with them the guidance to reduce and control the offspring regardless of gender.

### 3. Mediation and norms

Younger generations are subordinated to adult's power through norms and surveillance. But parents seem very unaware of the actual state of the art about ICTs. Their conceptions are more related with mass media messages and experiences than their own experiences with advanced technologies, especially with social media. As a result of that lack of social media literacies their mediation strategies are quite poor and mostly centered on restrictions of time and other forms of control, more related with traditional media, like television. Despite the growing production of manuals and parental guides, they are not using that kind of tool.

Maybe one of the most important sociotechnical devices to control early adolescents, and mostly adolescents, are mobile phones. This device works as a two ways path. On one hand, allows the adolescents to have mobile access to internet and all the social landscape in it. At the same time, parents confess that they give their sons and daughters this devices because they make easier to control them.

Control is mostly on the domestic ground and this is still a feminine field. Mothers are more likely to control and seem more affected in all the dimensions of perception of risks explored. How these mothers react to their own concerns it is very different depending on their socioeconomic status. Mothers from mid-high SES are more likely to discuss and establish agreements of use and surveillance, and sometimes use parental control devices, meanwhile low-mid SES mothers tend to disconnect equipment.

The establishment of ends is an important aspect. This is based on the values set. The logic of mediation, especially when production oriented and risk reduction, due to the conservation of certain values, which is the symbolic universe that guides adult communication. Adults trying to push for conservation impose certain semantic, ie, certain assumptions of meaning that are intended to keep. This negotiation is ongoing in an ecological process (Bronfenbrenner) adjustment of expectations which constantly plays with images of preteens and teens who have been symbolically constructed. In this sense, the image of the "good parent" is linked with the "uncontrollable teenagers", which is understood as a social production of a social agent with well-defined contours, a cliché; a stereotype orchestrated by the red press (and rose). In this sense it is striking how regulatory control that emerges from political power-oriented adult fairly vertical, flowing from politics, being amplified by the mass media, and then operate within family with parents and representatives of the order (? bourgeois?). However the new tribalism not matter from primitive tribalism gregarious orientation, hierarchical and mechanically solidarity of kinship. On the contrary, the forms of horizontal association subversively operate precisely that order before practicing in some cases different ways citizenship. By this we mean not even coordination for political action through social networks, but perhaps less elaborate forms, and apparently coordinating depoliticized sociality. Where then lies the subversive? Precisely in the do-the-things-from-another-way and other means. What is the reaction of power? The demonization of the ways of doing and the media marked by horizontality. Digitally literate parents are monitoring agents within this model, and as we have seen, scarcely promoters of individual development and active exploration of content. In fact the lack of interest in the manuals and guides for parents is linked directly to this phenomenon, since although the family is declared autonomous decision-making, this seems only clear about developing strategies that require an effort cognitive, since there is a clear appropriation of adolescent affective discourse deceived, kidnapped and abused.

Here we should also discuss the role of academic discourse on the use of ICT and relational components that emerge from these practices. In an almost silent footer note we mentioned above the approach of the Catholic Church on digital technologies. Their inclusion, which may even go unnoticed or be interpreted as irrelevant, is of prime importance for this section of the discussion. Church's approach is strikingly similar to that of certain academic perspectives that elaborate a critique of new forms of sociality



that emerge from these practices, considering usually degraded forms of social interaction, or symptoms of the decline of Western society. In this regard, it is worth asking about the ideological value of diagnoses such as Conde and Alonso (2002), who argue that horizontal communication mediated by ICTs emerge as an attempt of neoliberalism to reconstruct the social fabric that has the same neoliberalism or Bauman (2005a, 2005b, 2007), who under the concept of liquidity puts ICTs in the blacklist of factors that undermine the commitment and continuity of our intimate relationships. These positions, by omitting these forms of sociality have themselves a generative and productive, they are ultimately the adult world devices that aim to control a territory perhaps unknown, leaving the way, as the Church, the message implied that it is urgent to recover a lost past where social relations were, but regulated, at least naturally organized. Nor is it to argue that ICTs have in themselves a liberating character or processor will allow the exploration of design freedom to build a more just society, rich and productive, but rather the simple realization that ICTs are technologies that are currently actively involved in the processes of identity construction, relationships, rules, risks and social institutions, and technological revolutions, such as the steam engine and the production lines were key to understanding such class society nineteenth century, social movements, political groups, new distinctions regarding gender, age, social integration, and a number of phenomena that ultimately allow the emergence of the social sciences.

Fear operates as a control mechanism to the extent that allows parents stop exercise direct control. This expression sociotechnical step from society to control the disciplinary society is structured by a shift from a human agent that monitors, an agent that allows movement imagined. The pederast then finishes its work discourse, producing an indictment of the behavior.

#### 4. Memory, forgetfulness and uncertainty: elements for multiplication and regulation risks.

ICT are involved in the construction of a memory. The images, especially text are precisely part of the memory that constitutes the networks. This memory allows the emergence of a phenomenon that is both complex and reduces complexity. It is an ethic of use, which in the case of teens and tweens is highly idiosyncratic, forming a horizon of meaning and certainly a generational policy framework. Speaking of tweens and

teens especially is full of instructions on how to use ICTs pragmatically and uses that should be avoided so as not to fall prey to others, who are not only strange and bizarre stalkers, but other and they that handle the same ethics and can judge their actions. Memory is a resource available to be viewed and to generate new content, which is shaping the senses, the ethics of the network, in successive symbolic interactions. Parents also have access to these records, especially in the case of children of younger age, for which use various forms of monitoring.

These semantics are preserved in texts (Luhmann & De Giorgi, 1993) are currently in social networks as new type of text that can be edited and built temporarily, which also can recover and reintroduce theoretically infinite ways, showing in yields very clearly the memory of society. The social network interface has changed recently, precisely transforming static "walls" of posting on timelines (*time lines*) that allow better navigation for that history and semantic interactions introduced.

The confidence escalating production accounts for indexical process, both in family communication face to face, and in interactions with others, computer mediated. In this communication process is that each provides a wealth of information and at the same time opens a new set of questions that serve as new inputs for communication. The compressed complexity of a social network profile is not in any communication, in contrast, seems to make it more likely, for which photos and other materials displayed are decoys or reinforcements within a communication which takes a circular shape. As Robles (2004, 2006) indicated, when the circle is depleted in the tedium, for example, when interaction systems fail to innovate, grow weary and lose. Decoupling occurs then culminates in the contact cleaning operations. Thus, the social life is ordered preteen and teen in the formation of an actor-network (Latour, 2008) composed of human and nonhuman, where the body operates portrayed as a device that multiplies in the action of other artifacts. The ability to post and capture pictures from networks, using specialized software even allows the reverb of the photographs on the web and the emergence of an uncertainty as to the fate of these images, and as the theory suggests consistently, indeterminacy is closely associated with the production of risks (Beck, 1998; Luhmann, 1998).

## 5. Detraditionalization of family.

In the relationship adult / adult not lost technology of the sacred halo that dressed for previous generations. Formerly the technology had to be in the hands of adults-experts, since it was delicate items that had to be preserved because of its high cost and because it is well loaded with a certain halo artifacts magical black boxes incomprehensible operations. The technological mediation transforms family cyclically, producing a tension between this mediation from children and use moral control, ie the rules of right and wrong. What happens in practice is that children are taking the place of experts in the use of technology, which is observed in over 50% of parents are assisted in the use of technology by their children, a frequent or occasional, which is seen in interviews with parents, especially when it comes to medium-low socioeconomic status, those who describe less familiar with these technologies.

Parents try to maintain this control to limit the power of children through rules for the exploration of the world, and among these, those relating to the use of ICT. In this sense, clearly the mothers keep stricter regulatory control parents, taking them control function on these uses in the domestic space. This distancing of the regulations by the male parent increases even when the generation gap is shorter. Interestingly, these gender differences in the dyad family group rules do not play in the policy orientation towards gender: children of both genders have a very similar normative regulation.

The attachment to the familiar standard can not be maintained permanently, as the tight control over the family, with renewed efforts of detraditionalization. From this emerges a circle empowering children, transforming their status. This transformation pushes for organic coordination of the family system, ie setting all members to this new reality, what defines a transformation of the boundaries between generations, making it more symmetrical relationships. Throughout this process, the family goes through two temporary orders, diachronic and a synchronic one. In the synchronic order negotiations occur daily, where the point is the indeterminacy of the interactions, while in diachrony occurs reprogramming the memory of the family, so that there is a kind of adjustment that positions relations are reconfigured. The moral control technology collides with the possibilities of technological mediation, which as we have seen, often the chain is reversed. The order of the interaction will transformando the internal status of the family with the addition of technology that allows subvert the traditional order, climbing

towards greater empowerment of non-adults. Certainly the process is not linear, but rather zigzag, depending on the relative bargaining process (Fig. 30).

Although quantitatively found a high proportion of social network accounts (79.4% have a profile on Facebook and more than 60% of MSN account) among adults surveyed, we found qualitatively that parents have an approach to ICTs different from children, favoring the instrumental uses, with forays into socio-affective applications that fail to take center stage in the coordination of social life. In other words, for adults "being together" (Maffesoli, 1990) was organized from traditional ways in which technology is identified more as an obstacle, or modernization of social life that wants to be reserved, as if relationships past, unsettled by technology, enjoyed pure.

For families with low technological inclusion, and especially those of low income and educational level, social systems environment experts claim family structurally coupled to communications technology, as the family expert, is unable to deal with the complex environment, facing uncertainty and lack of control, in a social system that progressively demanding as family units, or consciousness, actively seek ways of inclusion. This is similar to the process of adaptation of migrants in the United States and its relationship with public institutions, a phenomenon described by Katz (2011). In these cases, the chain is reversed temporarily, becoming adolescents and preadolescents who teach adults and are mediators of knowledge, which also provides relevant distinctions quantitatively. The first is that mothers tend to receive such assistance more frequently than parents, for whom only found an accentuation in mediating this interaction when it comes to parents with a level of self-efficacy medium, low or very low, while that among this group of low self-efficacy, parents with a generation gap or distant more frequently experience this type of interactions with peers half generation gap.

At this point we agree to the emergence of technological power in family mediation, to the extent that teens and preteens who take control of these means acquire a knowledge that allows them to translate (Latour, 2001) the riddles of the black box. Who is positioned as translator gets power within the complex framework of the network formed by moving other control agents. The instructions and standards do not operate alone as systemic programs in the sense, that is, one frame for regulating the coupling and sense operations of a system, but must be precisely coordinated with

actions and uses communications devices through sons and daughters who are making sense of these communications. It is meaningless frames (frames) in the logic of the statement by Goffman, in which parents defend their status as socializing unit, while children seek autonomy, driven by development trends for the construction of an identity articulates from coordinating with other images returned in interaction processes, forming symbolically mediated image of the self, a self-dialogue with the images that others have of himself, which according to Mead (1973), is the *My* unit. The meaning of these exchanges is being configured such that adults limit the semantic transformation of traditional family while pushing children to transform them, looking to deploy this dynamic in order to complete the process. In other words, the true ecological sense the use of ICT is in this pressure to complete the "person" built for himself. This is the point at which the phenomenon becomes not only sociological but psychological, since the production of social agencies also includes this picture of himself. The image of "having", replacing the "being" does not end then and so, in perhaps naively logic described by Latour (2012), but rather acts as a means to an end much more complex and also inexhaustible : production of the person. The subject then becomes an artifact, which as well as throughout modernity, passes through a high-tech construction process, what has changed is the extension of the technologies of which I could serve for this purpose, and semantics flows operating in the knowledge society as circulating consolidating rapidly. The company then deployed coordination coming from all directions, not just vertically as in the case of the addresses poses a generation to another, or even dictate that social classes at least included a requirement for inclusion. The differentiation of modern society is more than that and the settings are from legal sources increasingly diverse. In other words, autonomy not independence implies, involves rather a change of focus with respect to the construction relating to the person. Other generations have had different semantics consolidated extraordinary forms of modernization. Just look at the dynamics of religion and control through confession and sin, all of which is supported by the monopoly of truth (Luhmann & De Giori, 1993). Science and technical coordination to allow ultimate subversion of that order. No technology is influencing young people, making them "sin" or "straying". This is a technology to be adjusting to the expression of multiple versions of the person, or rather, multiple people can be administered by a consciousness, as if they were multitasking.

What is evident in most apprehensive about external threats in the case of parents of younger and older, which is repeated in the case of the generation gap, where the ends are also concerned about threats external, while half the generation gap is associated with higher levels of trust and mutual respect, which can be interpreted as a stabilization point between innovation trends and conservation, the point at which both units within the family group coordination and socialization program operates with less conflict, at least for a while. This type of coordination seems more likely in urban centers, where the expectation of trust and mutual respect is emphasized, reinforcing the idea of this orientation as a progressive trend. This however did not find a correlation with the regulatory burden of children, where there are differences by urban location, which reveals a widespread and homogeneous way of conceiving the rules for use in Spain, while it varies opening is more symmetrical dialogue based on trust with children.

Now, this is the way the family operates by self-contact your internal environment (the interaction between members). On another front, the family system operates internally articulated, autorreferencialmente, to fit the functional systems of society. This is where the expectation that someone should regulate the internet, but the attempt is very short, since the same time returns to family responsibility and consciousness. What systems like politics and law cannot solve is transformed into decisions that individuals and families should take, and it is at that moment where the family system operates producing risks, raising concerns through regulations, which many times are not consistent with the specific forms of ICT use by teens and tweens. Families spend time limit, for which they have, at best, with a precise record of the time, however the content of the continuing voyages, largely remains a mystery for parents.

The appropriation of the discourse of risk appears as a way to stabilize the production of age on the use of technology, being then the middle symbolic discourse that articulates the coordination of the images (other symbols) appearing on the Internet.

The risk can produce what Latour (2001) is the logic of stabilization, as it operates in the construction of the actor network, placing parents as legitimate mediators, returning the power to control children. Control over children is then translated into the threat of being harassed or sexually abused, it is necessary to articulate symbols and obviously not produce real threats. This is observed in the speech of parents and especially mothers, who want to limit the contact of children with strangers.

This stabilization has a very short life. The transformation in teen preteen, transforming their strategies of identity formation, which in that Latour (2001) is defined as the encounter between "conflicting interests", rebuilds a destabilization of the whole actor who has coordinated translating the risks, to transform them into dissolving alarms. Then parents transform their position within the family group ecology, accepting progressively peripheral place in the management of personal risk children.

All the above can be observed simultaneously from the logic of interaction program production, regulated by an autonomous family, coordinating the interaction of its members to meet the objectives of protection and socialization of its members. Functionally risks have normative effect expected in the period of greatest vulnerability, but lose effect to the extent that the program becomes ecologically. So the risks become something that the system can compress decisions to be something that has to leave partially autonomous operations systems coupled interaction of the family system, such as groups of friends and institutional interactions at school. This disappearance of the regulatory process of interactions seems clearer in the case of lower-income groups, who, especially from the point of view of adolescents describe themselves with a smaller presence of parents, who, depending on the vagaries of functional systems such as the economy, regulate their presence in the family based on their potential for strict functional couplings. In other words, working parents, parents who do not watch while unemployed parents reorganize their personal efforts to redirect them to their "new" social environment, family, which certainly must integrate almost a stranger to its internal dynamics.

